

CONGRÈS INTERNATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE
PARIS — 22-23 juillet 1927

L'ÉCOLE PUBLIQUE FRANÇAISE

*Syndicat National des Institutrices et des Instituteurs
de France et des Colonies*

61 Rue de l'Université, PARIS (7^e)

M ^{me} M.-L. CAVALIER. — Les liaisons internationales du Syndicat National des Instituteurs et des Institutrices.....	177
G. LAPIERRE. — Les Instituteurs français et l'éducation pour la paix.	193
A. LEVASSEUR. — De la Collaboration.....	213
E. JACQUEMARD. — La Condition matérielle de l'Instituteur français.	234
M. ROGER. — LA LIGUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT, Confédération générale des œuvres laïques.....	246

LES INSTITUTEURS FRANÇAIS AU SERVICE DE L'ENFANCE, DE LEUR NATION, DE L'HUMANITÉ

L'ordre du jour même et les débats de ce grand Congrès international de l'Enseignement primaire et de l'Education populaire, auquel les éducateurs du monde entier sont cordialement conviés, vont attester combien les instituteurs français sont dignes de leur triple mission, qui se révèle semblable dans tous les pays de liberté : servir l'Enfance, la Patrie, l'Humanité.

En accordant son patronage, le Ministre de l'Education nationale ne se borne pas à un geste de simple courtoisie.

Il affirme par là que le Syndicat national des Instituteurs de France, qui a voulu et organisé ce Congrès, se montre pleinement conscient et digne de son rôle.

Il souligne aussi qu'un même idéal généreux unit le Gouvernement de la République et ses éducateurs.

Groupé en le plus représentatif du Corps enseignant primaire, puisqu'il comprend près de 100 000 instituteurs sur 140 000, le Syndicat national des

Instituteurs de France a souvent été victime, dans la presse française et même étrangère, de critiques injustifiées et de commentaires tendancieux. Combien de fois a-t-il vu traduire inexactement son esprit et ses tendances ?

Pourtant nos instituteurs, fidèlement attachés à leur noble mission, ont toujours su que l'éducation devait être, comme on l'a dit, avant tout nationale.

Et n'est-elle pas nationale, cette éducation qui, dans tous les pays, élargit le travail quotidien de l'instituteur, en l'associant à de multiples tâches humaines, qu'il accomplit d'autant plus volontiers qu'elles ne lui sont pas imposées et qu'il les a librement assumées, comme le soulignait, voici quelques semaines, au Congrès de Portsmouth, le Président de la grande Association des Instituteurs anglais, que des liens d'extrême sympathie et de collaboration pacifique unissent depuis dix ans à leurs collègues français ?

N'est-elle pas nationale, lorsque, dans le patrimoine intellectuel d'un peuple, sans rien négliger des divers éléments de son prestige, elle sert avec une ferveur particulière ce qui le porte vers plus de savoir, plus de justice, plus de bonté, et lorsqu'elle retrouve l'écho de la grande voix de Michelet dans ces paroles d'un instituteur écossais en 1929 : « L'histoire du peuple, l'histoire des millions d'hommes anonymes qui ont agi et travaillé, qui ont aimé et qui sont morts, la vie

de ceux qui ont bâti et filé, qui ont souffert la famine, qui ont sué de fatigue et grelotté de froid dans les périodes obscures, l'histoire de ceux-là, nos ancêtres, est peu connue. Aucun bardé ne l'a chantée. L'historiographe royal a passé à côté. »

Cette éducation populaire, elle demeure nationale, lorsqu'elle s'applique à donner aux enfants un enseignement éloigné de toutes les propagandes et lorsqu'elle entend seulement former des hommes libres

Elle demeure nationale, enfin en plaçant la grandeur de chaque Patrie dans ses échanges pacifiques avec les autres peuples, en s'efforçant de rendre la raison populaire, selon le mot de Condorcet, et en préservant avant tout l'amour sacré de la Paix et du Progrès social, l'indépendance de la pensée

Le 13 février 1932, dans le mémoire qu'elle déposait à Genève, la délégation polonaise à la Conférence du Désarmement déclarait

« L'avenir de la paix du monde dépend de l'esprit dans lequel seront élevées les jeunes générations et tout l'effort d'organisation de la communauté internationale serait vain si la mentalité de la jeunesse n'était pas orientée vers la paix comme bien suprême. »

Si l'on se penche sur les textes des résolutions effectivement votées dans les Congrès successifs du Syndicat national des Instituteurs français, c'est la même inspiration qu'on rencontre

« Conscients de leurs devoirs d'éducateurs, disent-ils à Strasbourg en 1926, persuadés que le rapprochement des peuples dressés les uns contre les autres par la guerre, est une autre d'éducation qui doit être commencée dès l'école, ils décident de travailler de toutes leurs forces à orienter la jeunesse vers la connaissance et la compréhension réciproque des peuples et d'aider par là à l'organisation de la paix.

« En conséquence, ils s'appliquent à faire comprendre à leurs élèves qu'ils ont des obligations à remplir, non seulement envers leur famille et leur patrie, mais aussi envers tous les peuples de l'Univers. »

Famille, patrie, humanité ! Les trois termes sont indissolublement liés. C'est en prenant appui d'un pied solide, sur le sol résistant des traditions et des aspirations nationales, que les instituteurs des pays libres entendent répondre à l'ardent désir que leur exprime par delà les siècles, le grand Comenius : Que votre école soit un atelier d'humanité !

Educateurs de tous pays, en vous invitant au Congrès international de l'Enseignement primaire et de l'Education populaire, c'est à cet atelier d'humanité que vous convient les maîtres de l'Ecole française et un Ministre qui sait le prix de leurs efforts.

Jean ZAY,
Ministre de l'Education nationale.

L'ORGANISATION
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE PUBLIQUE EN FRANCE

I — Des origines à la Révolution

C'est dans un lointain passé que l'école primaire française plonge ses racines, et nous avons pour premier soin d'en dégager la tradition avant de la définir comme un organisme d'éducation nationale et démocratique.

Or, cette tradition remonte jusqu'aux écoles qui furent instaurées dans les Gaules, après la conquête de César, et, naturellement, selon des modèles importés d'Italie. Des tribus turbulentes aspiraient à l'ordre, un peuple jeune et d'esprit curieux était tout épris d'instruction. Il trouve l'un et l'autre dans l'héritage de Rome et, d'abord, en des écoles primaires ouvertes en premier lieu aux fils des vétérans et des colons, finalement à tous ceux qui désiraient les fréquenter et apprendre le latin, seule « langue de civilisation » alors pratiquée. Ces premières écoles avaient un caractère privé, mais, bientôt, cités et municipes institueront des écoles officielles pour l'enseignement de la grammaire et de la rhétorique, et qu'on vit fleurir à Marseille, « la ville aux trois langues », à Bordeaux, à Reims, à Angoulême. Les villes se disputaient les professeurs de renom, et de cette fièvre d'enseignement nous avons un témoignage précieux et émouvant dans cette lettre où Constance Chloé assigne au rhéteur Eumène une véritable mission pédagogique.

« Nos Gaulois, dont les enfants sont instruits aux arts libéraux dans la ville d'Autun, et ces jeunes gens eux-mêmes méritent assurément qu'on s'occupe de cultiver leurs qualités naturelles. Or, quoi de meilleur à leur offrir que ces biens de l'esprit, seule chose que la fortune ne puisse donner ni ravir ? C'est pourquoi nous avons résolu de vous mettre à la tête de cette école que la mort a privée de son chef... Là, vous formerez l'esprit des jeunes gens et vous leur donnerez le goût d'une vie meilleure... Adieu, très cher Eumène » (1).

Les grandes invasions du V^e siècle, en submergeant l'Empire et en ruinant la « pax romana », marquèrent la ruine de ces écoles. Mais la ruine n'est pas complète et des refuges s'établissent où les débris de la culture antique peuvent être conservés. Ce sont les monastères d'Occident où le christianisme s'efforce à maintenir l'institution de Rome finissante :

« Quelques-uns où palpite un reflet de Virgile.
 « Sauvons encore la langue et l'âme des beaux jours.
 « Ils dressent lentement leur barrière fragile.
 « Contre la barbarie aux tragiques retours... »

Mais quelle instruction ? Celle que l'Eglise impose, triomphante, à ses croyants, en limitant la pensée aux dogmes d'une religion nouvelle. L'idée du salut l'emporte de plus en plus sur celle du savoir, et l'on sait que le moyen âge fera de la philosophie la servante de la théologie par laquelle il prétend expliquer et toute la destinée humaine et toutes les raisons des choses.

(1) Cette citation et la plupart de celles qui suivent sont extraites de l'ouvrage en deux volumes : *L'Ecole primaire en France*, par M. Léaud et Guy (Courville, éditeur), couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques, en 1936.

Des écoles populaires s'ouvrirent à l'ombre des monastères pour l'enseignement de l'écriture et des rudiments. Stimulées un instant par un capitulaire célèbre de Charlemagne (789), elles furent diminuant de plus en plus dans les campagnes. De longs siècles, la masse va demeurer ignorante, mêlant à la foi de singulières superstitions, n'ayant d'autre horizon intellectuel que celui des pieuses légendes, des histoires sacrées et des récits naïfs. On invoque contre ce dénuement intellectuel l'admirable effort du XIII^e siècle qui vit fleurir les Universités, a commencer par celle de Paris (1215) et mit à l'honneur l'étude des sept arts libéraux. Mais il ne s'agissait là que d'un enseignement supérieur, étroitement contrôlé par l'Église : ni la dialectique d'un Abelard ni les tentatives libérales d'un Jean Gerson ne devaient faire flétrir la rigueur de ses contraintes. Dans les villes, les seules écoles ouvertes aux enfants du peuple, les « petites écoles » comme on les appelait et qui continuaient la tradition des écoles monastiques, étaient placées sous son autorité absolue. L'un des chanoines — à Paris, le grand chantre — réglait soigneusement le chant des maîtres et la forme des études, réduites au catéchisme, à la lecture et à l'écriture. Elles s'avéraient doublement insuffisantes et par leur nombre et par leur programme.

Si forte était l'action de cette autorité que même la Seconde Renaissance, celle du XIV^e siècle, fut impuissante à créer un vaste mouvement d'éducation populaire. Les humanistes firent prévaloir dans les collèges une culture nouvelle où les lettres profanes s'associaient aux lettres sacrées, mais cet enseignement devint en fait le monopole des ordres religieux, en particulier des Jésuites dont la *Ratio studiorum* s'imposa durant trois siècles à la formation des esprits dans les classes aristocratique et bourgeoisie. Quelques essais d'éducation laïque, tentés dans les villes du Nord et de la vallée du

Rhône, ne purent se poursuivre; et les petites écoles protestantes d'abord proscrites (écoles buissonnières) puis tolérées, se fermèrent devant la plus persévérente et la plus implacable des persécutions. Et, pourtant, c'est durant cette époque d'intolérance politique et religieuse que l'éducation libérale apparaît : sa doctrine est définie par Rabelais et Montaigne qui défendent, le premier, la curiosité de l'esprit et, le second, les droits de la raison humaine, en des œuvres tour à tour pleines d'enthousiasme et de bon sens. Toute notre pédagogie moderne est enclose en leurs écrits, et notre discipline actuelle ne fait que souscrire aux pensées du sage des *Essais* : « Savoir par cœur n'est pas savoir. — J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. »

Il n'est que juste, toutefois, de signaler, au siècle suivant, parmi le mouvement continu des idées réformatrices en pédagogie et que marquent, sur des plans divers, les noms de Fénelon, de M^{me} de Maintenon, de Rollin, et surtout des éducateurs de Port-Royal, une tentative très originale d'enseignement populaire. C'est l'institution des « écoles de charité » par Jean-Baptiste de la Salle. Elles étaient gratuites et leurs maîtres formés dans un noviciat spécial (les Frères de la Doctrine chrétienne) faisaient vœu de pauvreté, selon la formule de leur initiateur : « Je ne suis point en droit de tenir aux instituteurs le langage de la perfection, je ne puis leur parler de la pauvreté si je ne suis point pauvre moi-même... » L'Eglise a fait un saint de celui qu'elle ne cessa d'inquiéter, voire de persécuter pendant toute sa vie. Et, pourtant, l'enseignement défini par J.-B. de la Salle était bien modeste et mettait l'instruction religieuse au premier plan, avec un système de procédés immobiles visant à la connaissance pratique et réprimant tout appel à la réflexion.

Ces écoles furent à peu près les seules qui s'offrirent à

l'instruction du peuple jusqu'à la Révolution. Mais le puissant mouvement réformateur et libérateur dont s'anime le XVIII^e siècle — « le grand siècle, le siècle des idées » selon l'expression de Michelet — ne tarde pas à penetrer l'éducation française. Il a, d'abord, sa source dans l'*Emile* (1762) où Jean-Jacques Rousseau prépare une véritable révolution dans les méthodes et les fins d'une pédagogie bienveillante à l'enfant, ouverte à tous les esprits. N'est-ce point, en effet, à la conscience de l'élève que le maître doit s'adresser, à sa personnalité qu'il doit ajuster ses moyens — et l'éducation n'a-t-elle point pour but de former des hommes plutôt que des snobs ou des mandarins ? Ce mouvement obtient le suffrage des philosophes avant de gagner l'opinion, et nous avons pu écrire ailleurs, après en avoir dépouillé les articles « d'éducation », que l'école publique en France était fille de l'*Encyclopédie*.

II — Les projets scolaires de 1789 à 1795

De cette opinion elle-même, peu à peu convaincue devant les « pauvretés » d'une instruction populaire abandonnée à des initiatives locales, humiliée dans ses maîtres et ses programmes, nous avons, dès 1789, les témoignages les plus précis et les plus abondants. Ils surgissent de la lecture de ces *Cahiers de doléances*, présentés aux Etats Généraux — véritables messages où, cette fois, le peuple des paysans et des artisans exprime son ferme désir, son impérieux besoin « d'un plan d'éducation national pour la jeunesse ». On lit, dans le *Cahier de la Sénéchaussée d'Angers*. « Une des parties les plus essentielles et la plus négligée est l'éducation des enfants dans les petites villes et les campagnes. On manque d'écoles, faute de fonds à ce destinés, il faut en faire et

III. — Du Premier au Second Empire

La période de trente ans qui suit, en France, le Coup d'Etat du 18 Brumaire, marque un recul de l'enseignement populaire dont la raison est d'ordre politique. Le régime de dictature institué par le Premier Consul néglige, d'abord, les projets de ceux que Bonaparte appelait dédaigneusement les « idéologues » ; et lorsqu'il devint Empereur, créant l'Université en 1808, c'est pour se préoccuper exclusivement des lycées (anciennes écoles centrales transformées), pépinières d'officiers, d'ingénieurs et de fonctionnaires. L'école primaire est abandonnée aux initiatives des communes, puis les Frères des Doctrines chrétiennes sont rappelés et reçoivent l'investiture officielle : ils sont chargés de transmettre les rudiments du savoir et les préceptes du catéchisme impérial. « Encore le Maître ne montre-t-il qu'un médiocre empressement à les encourager : une liberalité annuelle de 4.250 livres à leur noviciat, c'est toute la dépense par lui consentie à l'instruction populaire. C'est qu'il la considère évidemment comme un luxe, sinon comme une entreprise dangereuse » (I).

Durant la Restauration, la même défiance s'accuse, renforcée par une emprise religieuse de plus en plus puissante. Désormais, et malgré les efforts de quelques sociétés d'instruction populaire (auxquelles s'attache le nom de Carnot) ainsi que l'apparition de quelques « écoles mutuelles » dans les grandes villes, tout l'enseignement populaire est aux mains du clergé. Plus exactement, nos Congrégations enseignantes dont les écoles se multiplient : elles seules ont la faveur du gouvernement, et tandis qu'on exige pour les instituteurs commu-

I. Cf. LÉAUD et GLAY (*op. cit.*).

naux le premier Brevet de capacité (1816) Leurs membres peuvent enseigner par la seule autorisation de l'évêque, en vertu de la simple lettre d'obéissance

Ce régime de compression et d'inquisition de l'école va cesser à partir de 1830 et le triomphe des idées libérales marque aussi l'organisation d'un véritable enseignement populaire. Elle est l'œuvre de Guizot qui devenu ministre de l'Instruction publique s'efforce avec énergie et persévérance, de justifier son titre. Il savait la détresse profonde des écoles primaires, révélée par une enquête célèbre (celle qu'a résumée Lorain) et reprenant en certaines parties les plans de la Constituante et de Lakanal, il fait voter la loi de 1833. Loi organisatrice et bienfaisante qui s'applique à la formation des maîtres comme à la distribution des études, en trois degrés : école primaire de garçons par commune, école primaire supérieure par département, école normale départementale ou régionale. De plus, l'instituteur voit sa situation relevée et ses efforts constatés et encouragés, par la création du corps des inspecteurs primaires. Et bien que l'école primaire ne fût encore ni obligatoire ni gratuite, le mouvement créé en sa faveur par la « Charte Guizot » fut si vif qu'en 1847 le nombre des écoles avait presque doublé (pres de 54 000 recevant environ 3 millions et demi d'enfants).

Ce progrès ne pouvait qu'être soutenu par les hommes de 1818, héritiers authentiques de la tradition révolutionnaire. Ils accueillirent avec ferveur le projet du nouveau ministre. Hippolyte Carnot et l'enthousiasme des instituteurs ne fut pas moins grand, puisqu'une circulaire leur demandait « d'être les réparateurs de l'instruction publique devant la population des campagnes » et de « contribuer pour leur part à fonder la République ». Pour la première fois, l'école maternelle apparaissait à côté de l'école primaire et celle-ci devenait entière-

ment gratuite en même temps que laïque et obligatoire. L'espoir des républicains devait être, on le sait, cruellement démenti par la victoire des partis conservateurs aux élections de 1849. L'Eglise reprend le terrain qu'elle avait perdu et, l'année suivante, la loi du 28 mars 1850, remet l'école publique sous sa tutelle. Au nom de l'instruction religieuse qu'il contrôle dans l'école même, le curé surveille en fait l'instituteur comme l'autonome surveille l'enseignement des écoles normales. Et le programme des études primaires est étroitement limité : l'histoire même en disparaît.

Alors commença pour les instituteurs cette vie inquiète que nous avons déjà décrite : beaucoup ne purent s'y plier et révocations, démissions se multiplièrent, le Second Empire appliquant à ses débuts cette loi Falloux avec une autorité rigoureuse dont les préfets, chargés désormais de nommer les maîtres, étaient les gardiens. Pour l'honneur de l'Université et le « soulagement momentané » des instituteurs, un ministre libéral, l'historien Victor Duruy, s'efforça d'adoucir ces contraintes. Il introduisit quelque tempérament dans le régime scolaire, remit l'histoire aux programmes, créa les écoles de filles, institua caisses des écoles et cours d'adultes, en 1857. Deux ans plus tard, il était renvoyé.

IV. — La fondation et les progrès de l'Etat démocratique

A la lumière de ces événements, il apparaît clairement que tout l'avenir de l'école publique en France était dans le triomphe de l'idée républicaine, l'arrivée au pouvoir de cette démocratie dont elle devait éléver l'esprit et façonna l'âme. « Il n'y a plus de républiques d'hommes libres », écrivait Renou au déclin du

Secteur Empereur Or, la République allait ressusciter, au 4 septembre 1870, luttant d'abord pour la défense de la patrie, établir ensuite un ordre nouveau dans lequel l'enseignement public serait élargi, transformé, rendu à sa juste place. Cela n'allait point sans combats, et il ne fallut pas moins de neuf années pour voir les républicains, enfin maîtrisés de l'Etat par leur énergie et leur union, réaliser l'œuvre scolaire attendue. Dans cet intervalle, les persécutions contre les instituteurs, et particulièrement du 16 mai 1877, continuèrent d'être assez actives pour qu'on les ait qualifiées, à certains moments, de « terreur administrative » leurs adversaires de tout ordre, installés dans les hautes fonctions d'une « république sans républicains » essayaient de frapper en eux l'esprit de liberté et la pensée laïque. Mais l'opinion était de plus en plus gagnée à la cause démocratique, inseparable de celle de l'école. C'est ce qu'avait admirablement compris l'un des apôtres de notre enseignement populaire, Jean Macé — « âme ardente, volonté tenace, esprit vif et charmant » — dont la propagande en faveur de l'enseignement obligatoire, par la lecture et l'association, pénétra dans tout le pays et jusqu'au fond des villages. Elle s'intensifie surtout par l'action de la grande œuvre qu'il avait créée, dès 1867, la *Ligue française de l'Enseignement*, dont les cercles locaux multiplièrent les appels. Son programme se définissait en cette formule simple (de 1871) : « Tous les esprits vraiment libéraux sont d'accord pour penser que le père de famille a le devoir d'envoyer son enfant à l'école, et que l'Etat a le droit d'intervenir afin d'assurer l'exécution de ce devoir social. La Ligue de l'Enseignement demande donc, pour les enfants des deux sexes, l'obligation de l'enseignement primaire. Elle inscrit, en deuxième ligne, sur son programme, la gratuité de cet enseignement ». En deux vastes pétitions (1871-1879), la Ligue fit sanctionner ce programme par des milliers de signatures,

et le dernier texte est encore plus explicite en sa logique simple et serrée : « Les scoussignés demandent l'instruction primaire obligatoire, gratuite et laïque... — obligatoire, dans le double intérêt de l'individu et de la société, au nom de leur solidarité réciproque : — gratuite, au nom de l'égalité et pour ôter tout prétexte aux mauvais vouloirs : — laïque, parce que le principe : « la science à l'école et l'instruction religieuse à l'église... est le seul qui protège efficacement la liberté de conscience. »

Or, c'est là tout le programme que les républicains, après leur victoire législative de 1879, vont pleinement réaliser. Ils n'auront qu'à s'inspirer des besoins d'un pays épris de santé et de paix sociale, et faire voter successivement les diverses parties du projet de loi où Baudet, député de Lyon et ancien instituteur, avait déjà enfermé ses trois principes de l'école démocratique. Mais surtout, ils sauront demeurer fidèles aux chefs qu'ils se sont donnés et dont l'énergie ne se démentira pas au cours de la lutte passionnée qui s'engage : Paul Bert et Jules Ferry.

Étroitement associés dans l'action parlementaire, l'un comme ministre de l'Instruction publique, l'autre comme rapporteur des grandes lois scolaires, les noms de Jules Ferry et de Paul Bert sont désormais liés dans l'histoire. La place nous est trop mesurée pour présenter ici les biographies complètes du grand juriste aux si fermes dessins et de l'illustre savant aux vues enthousiastes et généreuses, mais avec des qualités différentes qui expliquent le tempérament et l'origine, tous deux méritent d'être considérés comme les fondateurs de l'école démocratique française.

Les premières réformes de Jules Ferry sont bien significatives : elles étaient, sans doute, les plus pressantes, mais elles posent aussi très solidement les premières pierres de l'édifice. C'est, en 1879, la loi qui rend obligatoires les écoles normales

de garçons et de filles dont chaque département, selon la formule éprouvée de Guizot « la ou il n'y a pas d'écoles normales, il n'y a pas de véritable enseignement public ». C'est en 1880, la réforme du Conseil supérieur de l'Instruction publique, où des éducateurs élus par leurs pairs et parmi eux 6 représentants de l'enseignement primaire donneront leurs avis autorisés sur les nouveaux plans d'études, ou le « banc des évêques » disparaît pour faire place à des universitaires de haute expérience, c'est enfin, en 1881, la capacité des maîtres garantie par l'obligation du Brevet (bientôt d'un Certificat d'aptitude pédagogique) et par la suppression de la trop célèbre lettre d'obéissance.

Sur ces fermes assises l'édifice s'élève, en quelques années, et supporté par ces trois colonnes que sont gratuité, obligation, laïcité.

Le problème de la *gratuité* fut résolu le premier, — et très logiquement, puisque l'obligation scolaire en était la conséquence. Il ne fallut pas qu'on pût dire que l'instruction coûtait trop cher, que les familles pauvres ne pourraient envoyer leurs enfants à l'école. Tout refus tombe et toute humiliation s'efface devant cette disposition de la loi du 16 juin 1881 : « Il ne sera plus perçu de retribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques. Le prix de la pension dans les écoles normales est supprimé ».

Une fréquentation normale ne saurait, d'autre part, de concevoir sans l'*obligation*. Au cours des débats, qui aboutirent au vote de la loi du 28 mars 1882, Jules Ferry sut bien montrer les dangers de l'ignorance dans un pays libre et dans une société polie et combattre le sophisme tiré du droit des familles qui ne saurait aller de toute évidence à priver l'enfant d'une instruction élémentaire. Loi pratique, d'ailleurs, et

d'inspiration libérale jusqu'en ses sanctions qui ont surtout pour but de rappeler au père ce que Jean Macé appelait son devoir social tout court.

Obligatoire, l'école publique devient nécessairement *laïque*. Tous les enfants étant astreints à la fréquentation, leurs familles pouvant appartenir à des religions différentes ou n'en avoir aucune, l'enseignement religieux doit être écarté de l'école. C'est le seul moyen de garantir à la fois la liberté de conscience et la paix sociale, comme l'a bien montré une expérience d'un demi-siècle, après l'application de la loi du 28 mars 1882 sur la neutralité scolaire.

Ayant fait passer les principes d'un ordre scolaire nouveau dans la loi, il fallait, désormais, organiser l'école publique en son fonctionnement, en quelque sorte dans son économie intérieure, le statut de son personnel, les détails de ses programmes. Ce fut l'objet d'une grande loi, celle du 30 octobre 1886, proposée par M. Goblet, ministre de l'Instruction publique, et qui, mettant en œuvre les réformes de Jules Ferry, mérite d'être considérée comme la véritable charte de l'enseignement primaire républicain. En 68 articles, elle en définit les degrés (écoles maternelles, écoles élémentaires, écoles primaires supérieures, écoles normales), en classe les autorités, règle le mode de nomination et la discipline du personnel enseignant, institue, enfin, le Conseil départemental où ce personnel est représenté et qui se définit comme « juge et gardien des intérêts scolaires ». C'est ici qu'apparaît la grande et noble figure de celui qui fut le collaborateur intime de Jules Ferry, le plus près de sa pensée et de son cœur : Ferdinand Buisson, véritable inspirateur des lois laïques et de cette charte scolaire où se retrouvent la lucidité merveilleuse et le libéralisme d'un esprit qui, nburri aux traditions d'une philosophie tout humaine, comprenait que pour hâter les

progrès de l'école, il fallait d'abord faire confiance à ses maîtres. Quant aux programmes d'études, établis en 1837, ils furent l'œuvre de cet humaniste de haute classe, moraliste judicieux et grand lettré qu'était Octave Gréard, Recteur de l'Académie de Paris après avoir admirablement défini l'organisation classique de l'école primaire en trois cours, il rédigeait pour chacun d'eux, et selon les données d'une saine psychologie, le plan d'études correspondant, ne séparant jamais le sens humain du sens pratique en éducation, et rappelant toujours que l'école primaire doit enseigner « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Quelque trente ans plus tard, en 1923, après les leçons de l'expérience pédagogique et au lendemain de la guerre, un autre grand artisan de l'école laïque, Paul Lapie, mettait au point ces programmes et sans en alterer le double sens à la fois utilitaire et civique, les ajustait aux besoins d'une société de plus en plus démocratique et industrialisée.

C'est de ces besoins mêmes qu'est né l'enseignement primaire supérieur. La loi organique en avait fixé les principales formes et le cours d'études, mais c'est à partir de 1893 qu'il s'est surtout développé. En sa forme la plus modeste et la plus utile il embrasse les cours complémentaires qui tendent les plus grands services pour la préparation de bons candidats aux écoles normales et la formation d'un artisanat rural; avec ses écoles de plein exercice et celles qui s'adjugent des sections professionnelles, il ouvre envoi les carrières commerciales, industrielles agricoles à ceux qu'on appelle « les contremaîtres de l'armée de travail ». Pour compléter cette œuvre aussi vaste que seconde, il convient d'ajouter, à la base, les écoles maternelles transformées par le décret 15 juillet 1921, c'est-à-dire rendues à leur véritable rôle de foyers de l'enfance et d'initiatrices à la vie.

par l'intuition et l'observation; et, à côté, toutes ces écoles spéciales destinées aux arriérés, aux déficients de l'activité sensorielle et mentale (décrets de 1909), aux aveugles, aux sourds-muets... qui mettent en œuvre la pédagogie la plus ingénieuse et le dévouement professionnel en sa forme la plus patiente et la plus délicate.

Milieu d'instruction et d'éducation, l'école publique affirme aussi de plus en plus sa fonction sociale. Elle participe à la formation du citoyen par la pratique de cette solidarité dont Léon Bourgeois a défini la doctrine et les applications les plus heureuses à l'école et dans la cité. Ses moyens directs et post-scolaires, ceux-ci groupés dans la Ligue française de l'Enseignement, devenue Fédération des Œuvres laïques, contribuent à former, selon l'expression à la mode, le climat de l'école.

Par quels moyens établir ce climat moral, le faire durer et se développer? Telle est maintenant la question capitale à laquelle il nous faut répondre, et non seulement par des conceptions théoriques, mais par l'expérience et le fait. Car c'est un fait que ces réseaux d'amitié sont déjà tissés puissamment et pratiquement autour de notre école populaire. Ils sont l'œuvre de ceux qui s'appellent eux-mêmes les *Amis de l'école*, volontaires de la solidarité enseignante dont les efforts si beaux qu'ils soient demeurent souvent inaperçus; ils résultent de l'initiative de nombreux instituteurs dont l'exemple rayonne autour de leur tâche coutumière; ils sont même indiqués et dessinés par la loi, quand il s'agit du rôle de la *Délégation cantonale*. La tâche serait considérable à vouloir décrire tous ces moyens d'action et dépasserait les limites de cette étude: aussi, devons-nous souligner sobrement ceux qui nous paraissent à la fois les plus caractéristiques et les plus fertiles.

Voici, par exemple, les *Amis de l'école* groupes le plus souvent dans ces Amicales d'anciens ou d'anciennes élèves, qu'on appelle aussi, d'une expression familière les *Petites A*, et qu'un homme de cœur, Edouard Petit animait, dès 1895, de si foi ardente et de son dévouement sans limites Non seulement elles associent leurs membres dans le culte du souvenir, mais elles leur font largement pratiquer l'entraide, fondent des cours et s'annexent des patronages destinés à protéger l'enfance en l'attachant aux dangers de la rue. Elles lui offrent aussi comme aux familles de petites fêtes dont le spectacle est singulièrement pittoresque et gracieux, où la poésie, la danse, le théâtre unissent leurs ressources pour enchanter les esprits et les purifier en même temps. Ce n'est pas la leur aspect le moins utile et nous en avons la preuve la plus séduisante en goûtant, dimanche dernier, certaines réalisations scéniques des Petites A de la Somme, dans cette petite ville de Moreuil-sur-Avre et cet humble village d'Estrees-sur-Noye, perdu parmi les gîbes, picardes, où de jeunes acteurs affirment leur talent simple et naturel pour traduire dans la joie commune de plaisantes ou d'émouvantes impressions tirées de la vie familiale, des habitudes et des mœurs locales.

Nous avons eu déjà l'occasion de parler de la « *Coopération scolaire* ». En revenant par elle à l'intérieur de l'école, constatons combien cette initiative est une des meilleures à créer un bon climat. On sait que nos jeunes coopérateurs mettent en commun leurs petites ressources pour les administrer eux-mêmes et les utiliser dans leur école même. Or, ces ressources ne consistent pas seulement en cotisations : tout le monde est invité à augmenter les ressources par les dons de parents ou d'amis, la vente d'objets recueillis ou fabriqués par les enfants, le produit de fêtes annuelles. Et les dépenses

sont strictement scolaires : achat de collections scientifiques ou géographiques, décoration des classes, voyages en commun. Ainsi, la vie se révèle-t-elle aux écoliers de façon directe, en ses petits problèmes qu'il faut résoudre avec bonne entente, initiative et probité...

Groupés dans leurs associations corporatives, réunis dans leurs conférences pédagogiques, leurs cercles d'études et leurs bibliothèques, instituteurs et institutrices publics mettent leur effort, leur dévouement, leur fierté dans le perfectionnement de ces méthodes et de ces œuvres. L'action de l'école populaire s'est accrue chaque jour avec leur culture. C'est par eux qu'elle a vu ses programmes s'élargir et en même temps s'adapter à tous les besoins de l'enfance et de l'adolescence, qu'elle est passée des lois dans les habitudes et les moeurs pour manifester une des grandes forces de notre démocratie, comme un des traits les plus originaux de la société française, et qu'elle poursuit son œuvre de foi dans la science et la raison afin de réaliser pour tous une ascension de l'esprit.

A. LÉAUD,

*Inspecteur de l'Enseignement primaire
de la Seine,*

*Ancien Membre du Conseil Supérieur
de l'Instruction publique.*

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EN FRANCE

L'organisation de l'Enseignement en France peut donner une impression de disparate à ceux qui n'en connaissent pas l'histoire. Elle apparaît logique, ce qui ne signifie pas intangible et définitive, quand on se représente que notre enseignement a été édifié à la manière d'une maison dont on aurait aménagé d'abord les étages supérieurs (enseignements supérieur et secondaire) sans se soucier des étages inférieurs (enseignement primaire, primaire supérieur) et à laquelle on aurait ajouté une aile (enseignement technique).

Chaque habitant, selon ses goûts, s'installait, vivait du mieux qu'il pouvait, faisant des réparations, transformait un peu ses locaux et ne se préoccupait guère de ses voisins. Mais un jour vint, il est récent, où une stabilisation plus rationnelle du vaste immeuble sembla nécessaire. Aujourd'hui, les architectes et les entrepreneurs sont à l'œuvre. Ils abattront des cloisons, ouvriront des communications, élargiront des fenêtres, faciliteront des relations, perceront des avenues nouvelles vers la vie et réaliseront le rêve des grands précurseurs du XVIII^e siècle et de la Révolution. Ce progrès de coordination s'ajoutera à d'autres accomplis depuis quelques années. Mais n'anticpons pas, regardons la vieille maison telle qu'elle est encore.

Nous ne pouvons pas avoir la prétention de tout dire, même parmi l'essentiel et nous laisserons de côté tous les éléments qui alourdiraient un exposé très schématique.

La plus grande difficulté serait d'ailleurs de montrer, par l'étude des programmes, le parallélisme de certains enseignements, on pourrait presque dire les doubles emplois, en ne considérant que les apparences. Mais, dans bien des cas, l'esprit et les buts diffèrent. C'est ainsi, par exemple, que le Ministère de l'Agriculture a une organisation complète de l'Enseignement agricole et que des éléments d'Enseignement agricoles sont donnés dans les établissements relevant de l'Éducation nationale. A l'intérieur de ce même Ministère de l'Éducation nationale, les sections industrielles des Ecoles primaires supérieures (direction de l'Enseignement primaire), ont des programmes de travaux manuels comparables à ceux des Ecoles pratiques (direction de l'Enseignement technique). De même que des cours d'artisanat rural de l'Enseignement technique ressemblent à certains cours d'Enseignement post-scolaire de la direction de l'Enseignement primaire.

Ces chevauchements sont un trait de notre organisation scolaire qu'il faut signaler sans les étudier de près.

Seule la structure nous importe ici.

Caractéristiques :
Centralisation et souplesse

L'Enseignement français, laïque, respectueux de toutes les croyances et de toutes les opinions est caractérisé, dans son organisation, comme toute l'Administration française, par la centralisation d'autorité et de direction à Paris et par la souplesse d'exécution dans les départements.

A Paris

Le Ministre de l'Education nationale, entouré de directeurs pour chacun des enseignements (premier degré, second degré, technique, supérieur) prend l'avis pour certaines affaires du Conseil supérieur de l'Instruction publique dont une partie des membres est élue par ses collègues. Il dirige l'Administration scolaire de tout le pays, nomme ou propose au Président de la République la nomination des administrateurs régionaux, départementaux. Il nomme les chefs d'établissements, les professeurs de tous ordres. Seuls les instituteurs et les institutrices sont nommés par les Préfets sur proposition des Inspecteurs d'Académie, chefs de service départementaux. De Paris, où le Parlement vote les lois, où le Ministre prend des décrets, envoie des instructions et des circulaires, part tout le réseau administratif dont les Recteurs sont les chefs sur le territoire reparti en 18 Académies. Les Recteurs sont assistés pour les questions d'Enseignement primaire et d'Enseignement secondaire d'un Conseil académique dont certains membres, comme pour le Conseil supérieur, sont élus par leurs collègues.

Sous les ordres des Recteurs, les Inspecteurs d'Académie, qui relèvent des Préfets, représentants du Gouvernement, un par département, dirigent l'enseignement primaire, primaire supérieur, technique et secondaire. Les Inspecteurs d'Académie sont assistés d'un Conseil départemental, présidé par le Préfet, composé de représentants élus du personnel enseignant primaire et de Conseillers généraux.

D'où cette unité qui est un aspect particulier de l'unité vers laquelle a tendu toute l'histoire de la France.

Dans les départements

Mais, fait essentiel, répétons-le, cette unité n'impose pas la rigidité et n'exclut pas une certaine indépendance. S'il est exact que l'Etat étend sa tutelle à tous les départements, il n'est pas moins exact que dans chaque département les autorités et les assemblées élues ont un droit d'initiative étendu, en particulier en matière financière. L'Etat a son budget, les départements, les communes ont le leur, la collaboration de l'Etat, des départements, des communes est constante et il n'est pas excessif de dire qu'elle est de plus en plus étendue, pour l'édification de locaux, l'aménagement des écoles. L'amélioration des conditions d'hygiène et de jeux.

Comment sont organisés les différents enseignements dans ce cadre dont nous venons de tracer les contours en larges traits ?

L'enseignement primaire

A la base, l'enseignement primaire élémentaire rendu obligatoire, laïque et gratuit par les lois de 1882 et 1886, aboutissement des projets des grands révolutionnaires, en particulier de Condorcet.

Il est donné à 4 millions 270.000 élèves de nos 38.000 communes aux enfants de 6 à 14 ans, en application de la loi du 9 août 1936 qui a prolongé jusqu'à 14 ans la scolarité obligatoire voulue par les fondateurs de l'école laïque.

Ecoles maternelles

Mais avant d'être obligé d'envoyer leurs enfants à l'école à 6 ans, les parents ont la possibilité de les confier à partir de 2 ou 3 ans, aux écoles maternelles et aux classes enfantines dont la faveur ne cesse de croître. La preuve en est dans l'augmentation rapide des effectifs. Ils étaient de 174 000 en 1880, ils dépassent 408 000 en 1936.

Les législateurs avaient fixé en 1886 les conditions de fonctionnement de ces écoles pour les jeunes enfants. Ils ont ainsi créé un enseignement qui a permis d'admirables progrès dans la connaissance de la psychologie des enfants, grâce au dévouement d'un personnel curieux de toutes les nouveautés, passionné pour toutes les recherches pédagogiques.

Quand il n'existe pas d'écoles maternelles (d'après la loi, il faut pour la création d'une école maternelle que l'agglomération de la population d'une localité soit supérieure à 2 000 habitants) les élèves sont reçus dans la section enfantine de l'école primaire.

L'Ecole primaire

A partir de 6 ans, qu'il soit à la ville ou à la campagne, l'enfant ira à l'école pendant 8 ans, 5 jours par semaine, 6 heures par jour. Le dimanche est libre, le jeudi, il n'y a pas classe, pour permettre aux parents de faire suivre à leurs enfants les exercices religieux, s'ils le désirent.

L'enfant apprendra l'essentiel de ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, selon l'expression consacrée, depuis la lecture,

l'écriture, le calcul, jusqu'à l'instruction civique et aux rudiments de puericulture. Aux connaissances générales, communes à tous, les maîtres ajoutent des notions particulièrement nécessaires selon le régime. Ici, en Bretagne, on parle de la pêche et de la navigation, là, dans un pays agricole, on étudie l'emploi des engrangements, ailleurs, dans les Alpes, on s'intéresse au rebordement, ailleurs, on enseigne des éléments de cuisine et de travail manuel.

À 11 ou 12 ans apprennent les premiers examens : le certificat d'études et le concours des bourses. Le certificat d'études est la sanction des études primaires élémentaires ; la majorité des élèves le passe avec succès. Le concours des bourses classe les meilleurs candidats qui poursuivent leurs études dans des établissements secondaires, primaires supérieurs ou techniques.

Des bourses, dira-t-on, dans un pays où l'enseignement est gratuit à tous les degrés ? Oui, dans notre démocratie qui place au premier rang de ses préoccupations l'instruction du peuple, le stimulant des examens et des concours n'a pas été aboli et le terme de « bourses » a perdu une partie de son sens. Il est le souvenir de l'époque où l'enseignement secondaire par exemple, étant payant, seuls les enfants de familles pauvres, boursiers, pouvaient continuer leurs études dans des lycées ou des collèges. Ce qui reste de sens dans le mot « bourses » signifie que l'Etat accorde aux parents une subvention pour payer les frais de pension ou de demi-pension dans des établissements du second degré ou pour les aider dans l'entretien de leurs enfants.

Car nous voilà au seuil d'écoles et d'établissements dont certains dépendent de la Direction de l'Enseignement du second degré, d'autres de la Direction de l'Enseignement technique.

A la sortie de l'école primaire (ou des classes élémentaires des lycées et collèges, dont le programme est celui des écoles primaires) les possibilités suivantes s'offrent aux garçons et aux filles : les cours complémentaires, les écoles primaires supérieures, les lycées et les collèges, les écoles pratiques.

Cours complémentaires et Ecoles primaires supérieures

Quelles différences existe-t-il entre les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures ? Ainsi que leur nom l'indique, les cours complémentaires sont complémentaires de l'école primaire. Ils sont annexés à des écoles primaires de garçons ou de filles et ouverts aux élèves pourvus du certificat d'études qui pendant 2 ans au moins, affermissent les connaissances acquises et reçoivent, selon les régions les localités des notions agricoles, ménagères, industrielles, commerciales.

De plus en plus et surtout depuis 1935 les cours complémentaires sont techniques adaptés dans des sections professionnelles organisées selon les besoins locaux et préparent les jeunes gens et les jeunes filles à leur futur métier.

De nombreux cours complémentaires avec leurs 3 500 classes et leurs 110 000 élèves sont parvenus à ne pas être distincts des E.P.S. Ils donnent un enseignement général qui conduit aux mêmes examens que les E.P.S. dont ils suivent les programmes.

Dans les E.P.S. (garçons et filles — près de 600 E.P.S. — plus de 2 000 professeurs — 100 000 élèves), la durée des études est de 3 ans, au minimum. Après la première année,

commune, les garçons entrent en section générale, en section agricole, en section industrielle, les jeunes filles en section générale, en section commerciale ou en section ménagère. Au bout de 3 ans les élèves se présentent au brevet élémentaire et au P.E.P.S. Les uns continuent, se préparent aux carrières administratives l'enseignement, administration des Postes, etc., pendant encore une ou deux années, préparent le brevet supérieur, les autres entrent dans des maisons de commerce, dans des ateliers, des exploitations agricoles, etc.

À côté des cours complémentaires et des E.P.S., établissements populaires par leur recrutement, par la nature de leurs études et par les buts pratiques qu'ils poursuivent, existent pour les garçons et pour les jeunes filles des lycées et des collèges, établissements d'enseignement secondaire.

Ces écoles, cours complémentaires, E.P.S., de même que les écoles pratiques dont nous parlions plus loin, sont marquées par des études pratiques d'un rendement immédiat. Les études de l'Enseignement secondaire sont les plus d'intérêtées, ne sont pas orientées vers un but immédiat, elles donnent la culture générale qui prépare à l'acquisition d'une culture spéciale.

Enseignement secondaire

(359 lycées et collèges de garçons — 166 lycées et collèges de filles — 27 cours secondaires (5 300 élèves). — 167 000 élèves (garçons). — 74 000 élèves (filles).

L'enseignement secondaire est donné dans les lycées, les collèges et dans quelques cours secondaires de jeunes filles. Les noms sont différents, les programmes d'études sont les mêmes. L'enseignement féminin, le plus récent (officiellement

créé en 1879) ne se distingue plus de l'enseignement masculin depuis la réforme de 1926. Cette unification est importante. Une autre caractéristique importante de l'enseignement secondaire est la gratuité complète des études secondaires, pour les externes totalement réalisée depuis 1934. Pour les internes et pour les demi-pensionnaires, des bourses sont accordées, nous l'avons dit, après un concours, aux élèves de familles peu fortunées.

L'enseignement secondaire n'est donc plus réservé aux classes riches ou moyennes, il est accessible à tous les enfants intelligents et travailleurs qui se destinent à des carrières libérales ou qui font, pendant les 7 années de scolarité, de la sixième à la Philosophie ou aux Mathématiques élémentaires des études dont le but principal est de donner une culture classique, de développer l'esprit critique.

Il importe de bien marquer toutefois, que l'enseignement n'est pas identique pour tous. Sans entrer dans le détail, il est nécessaire de signaler les particularités des 3 sections A, A' et B, clairement présentées dans les instructions de 1925.

« Deux idées dominent la réforme nouvelle : maintenir à l'enseignement secondaire son caractère original qui est d'être une méthode de culture et de viser moins à accumuler des notions qu'à former des esprits, organiser le cours des études, de façon qu'il y ait un seul régime, une seule jeunesse, une seule culture, à la fois scientifique et littéraire, avec une option limitée aux langues étrangères à étudier qui peuvent être soit les anciennes avec l'appoint d'une langue vivante, soit deux langues modernes. »

Ce sont ces différences qu'expriment les 3 sections :

A (avec latin, grec et une langue vivante),

A' (avec latin et une langue vivante),

B (sans latin ni grec, avec deux langues vivantes).

Le programme scientifique est le même pour les 3 sections.

Les élèves se spécialisent après la première partie du baccalauréat, passé à la fin de la Première. Ils ont le choix, pour la deuxième partie du baccalauréat, entre la « Philosophie », classe de culture littéraire et philosophique, et les « Mathématiques élémentaires », où les Mathématiques, la Physique et la Chimie ont une plus grande place qu'en Philosophie.

Après le baccalauréat, les jeunes gens et les jeunes filles ont la possibilité de poursuivre leurs études, soit dans les Facultés des Lettres, des Sciences, de Droit, de Médecine, de Pharmacie, soit dans des classes préparatoires aux grandes écoles qui conduisent à l'Ecole Normale supérieure (Lettres et Sciences), à l'Ecole Polytechnique, à l'Ecole Centrale, à l'Ecole Coloniale, etc...

L'enseignement technique

(6 écoles nationales d'Arts et Métiers. — 1.500 élèves. — 21 écoles professionnelles. — 8.000 élèves. — 166 écoles pratiques de commerce et d'industrie. — 36.000 élèves.)

L'enseignement technique est de création récente : loi du 26 janvier 1892 et surtout loi du 25 juillet 1919.

Il est ouvert dans 210 écoles pratiques de métiers, de commerce, d'industrie, d'hôtellerie, à 52.000 élèves qui sortent de l'Ecole primaire et se proposent d'exercer un métier manuel : menuisier, ajusteur, forgeron ou, selon les régions gantier, tisserand, etc... pour les garçons; modiste, couturière dactylographie, etc... pour les jeunes filles. C'est le degré élémentaire.

Au-dessus sont les écoles professionnelles qui forment des contremaîtres, des ouvriers spécialisés, vers lesquelles se dirigent des élèves des écoles pratiques et d'écoles primaires supérieures. Et un troisième degré pour la formation d'ingénieurs de directeurs d'entreprises les écoles nationales d'Arts et Métiers, les écoles supérieures de commerce et d'hôtellerie, les instituts techniques des Universités. Les élèves viennent des écoles primaires supérieures et des lycées. Enfin, au sommet, de même que pour les autres enseignements, il existe de grandes écoles où est donné un enseignement supérieur.

Ainsi s'établit la liaison entre tous nos enseignements, réglée par les aspirations et les aptitudes.

L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est organisé par régions dans de grandes villes. La France divisée en 17 Académies, possède 17 Universités à la tête desquelles sont les Recteurs, administrateurs nommés par le ministre de l'Education nationale.

Nous entrons dans des détails inutiles en montrant la composition des Universités, bornons-nous à dire qu'elles possèdent en règle générale, une Faculté des Lettres, une Faculté des Sciences une Faculté de Droit, une Faculté de Médecine et de Pharmacie, administrée par des doyens, professeurs élus par leurs collègues. C'est dans les Facultés que les jeunes gens et les jeunes filles pourvus du baccalauréat préparent les différents examens et concours licences, agrégations, doctorats par lesquels on devient professeurs, ingénieurs, avocats, médecins, pharmaciens, dentistes.

Les études sont payantes, mais des bourses sont accordées. En outre, l'enseignement supérieur est donné à la suite de concours dans de grandes écoles :

L'Ecole Normale supérieure de la rue d'Ulm (lettres et sciences), l'Ecole Normale supérieure d'enseignement secondaire de jeunes filles (Sèvres), l'Ecole nationale des Chartes, l'Ecole nationale des langues orientales, les Ecoles Normales supérieures d'enseignement primaire (Fontenay-aux-Roses pour les jeunes filles, Saint-Cloud pour les jeunes gens), des Ecoles pour l'enseignement des Beaux-Arts : Ecoles nationales des Beaux-Arts, l'Ecole nationale supérieure des Arts Décoratifs, l'Ecole nationale de Céramique (Sèvres), l'Ecole du Louvre, le Conservatoire national de Musique et de Déclamation, l'Ecole Normale de l'enseignement technique, l'Ecole Centrale des Arts et Manufactures. Toutes ces écoles sont à Paris et dépendent du Ministère de l'Education nationale : Lettres, Sciences et Arts !

D'autres grandes Ecoles célèbres dépendent d'autres Ministères : l'Ecole polytechnique, l'Ecole militaire de Saint-Cyr, l'Ecole de Santé militaire, l'Ecole navale de Brest, l'Ecole de santé navale, l'Ecole supérieure des Mines, l'Ecole des Ponts et Chaussées, l'Ecole des P.T.T., l'Ecole des Eaux et Forêts, l'Ecole du Génie rural, l'Ecole coloniale, l'Ecole supérieure de l'Aéronautique, etc.

Pour être complets, nous devrions faire une place spéciale au Collège de France célèbre par ses chaires littéraires, historiques, linguistiques et ses recherches scientifiques, au Muséum national d'histoire naturelle, à l'Ecole pratique des Hautes Etudes, au Conservatoire national des Arts et Métiers.

La formation du personnel enseignant

Nous n'avons pas la possibilité en un espace restreint, d'examiner comment sont formés les professeurs et les maîtres des différents enseignements. Nous avons indiqué au passage, en parlant de l'Enseignement supérieur que les Facultés, certaines grandes Ecoles forment la majorité des professeurs — les professeurs des lycées et Collèges, les professeurs des Ecoles primaires supérieures des Ecoles professionnelles techniques. Tous nos professeurs des établissements du second degré, pour employer l'expression exacte depuis quelques mois, font donc des études supérieures acquièrent les titres particuliers à chaque catégorie d'établissements : agrégation, licence pour le secondaire, certificats d'aptitude à tel ou tel enseignement pour le primaire supérieur ou le technique.

A Paris ou dans les Universités de province, ils sont nommés par le ministre de l'Éducation nationale et c'est parmi eux que sont recrutés les administrateurs, les inspecteurs. Reste la grande masse du personnel enseignant : les institutrices et les institutrices. En principe, c'est dans les Ecoles normales où l'on entre par concours après le Brevet élémentaire qu'ils complètent leur culture générale et acquièrent leur formation professionnelle. Les études, la pension sont entièrement gratuites. L'Etat et les départements se chargent de tous les frais.

Mais les Ecoles normales à raison de deux par département, une pour les instituteurs, une pour les institutrices, à quelques exceptions près ne suffisent pas actuellement au recrutement de tout le personnel nécessaire. On a donc recours à des jeunes gens et à des jeunes filles pourvus du Brevet supérieur, du Baccalauréat ou du Diplôme de fin d'Etudes.

secondaires (jeunes filles). Les uns et les autres, quelle qu' soit leur origine, ne peuvent être titularisés qu'après avoir subi avec succès, après deux ans de stage, le Certificat d'aptitude pédagogiques.

Il est intéressant de souligner que le cadre du personnel enseignant est national, sauf le cadre des instituteurs qui est départemental.

**Ce que peuvent devenir
les enfants d'une famille française**

Supposons une famille de 3 enfants, dans un petit village deux garçons et une fille. Tous trois ont passé par l'Ecole primaire, ils ont eu leur Certificat d'études.

Un des garçons avait un goût marqué pour le travail manuel, il voulait être mécanicien dans un garage. Préparé par l'instituteur, il a été reçu aux bourses et est entré dans une Ecole pratique de l'Enseignement technique. Son frère d'un an plus jeune, voudrait être professeur de Lycée. Il est maintenant au chef-lieu du département, il est bon élève. Quand il sera bachelier, il se présentera au Concours d'entrée à l'Ecole normale supérieure. S'il est reçu dans un bon rang, il sera élève de l'Ecole normale à Paris; s'il n'est pas bien placé, il sera nommé boursier de licence dans une Faculté de province où il préparera la licence et l'agrégation.

Enfin la jeune fille veut être institutrice. Elle entrera à l'Ecole primaire supérieure la plus proche. Après trois ans d'études elle passera le Brevet élémentaire et se présentera au Concours d'entrée à l'Ecole normale d'institutrices. Au bout de trois années d'études, pourvue du Brevet supérieur elle sera nommée institutrice.

Nous pourrions faire d'autres hypothèses. Toutes démontreraient que toutes les voies sont ouvertes aux enfants de France, où l'Enseignement à tous les degrés est gratuit, ou la sélection est faite, non d'après la fortune, mais d'après les capacités et d'après le travail.

Brève étude¹ Les questions d'orientation professionnelle, ni l'enseignement postscolaire, ni l'utilisation de la 8^e année scolaire, année de scolarité prolongée ni l'organisation des loisirs n'y ont eu leur place autrement que par allusion.

Aussi bien, l'intention n'était que de montrer, par des faits, la structure générale de l'enseignement à tous les degrés et l'esprit qui l'anime, à la veille de transformations.

Démocratique, accessible à chacun selon ses aptitudes et non selon sa fortune, il est en voie de réaliser le vœu de Robespierre « L'éducation nationale sera égale pour tous ».

H. BOURGOIN,
*Inspecteur d'Académie adjoint au Directeur
de l'Enseignement du 1^{er} degré*

L'ÉCOLE LAIQUE FRANÇAISE

C'est un fait bien significatif que l'Ecole primaire laïque, après de si ardues luttes autour de son établissement, a maintenant gagné la partie et est entrée dans les mœurs. La population française a peine aujourd'hui à comprendre cet ancien combat. Dans sa grande majorité, elle tient à ce que ses enfants reçoivent une instruction religieuse donnée par les représentants qualifiés des Eglises. Mais elle approuve que l'Ecole soit indépendante de la religion; dans cette séparation elle retrouve sa propre pensée.

Et l'on peut bien remarquer qu'à l'étranger, dans la plupart des grandes nations, cette laïcité, si elle ne s'inscrit pas dans les lois, comme chez nous, s'établit peu à peu dans la pratique. La subordination de l'enseignement public à la religion s'en va, pour employer une expression d'Auguste Comte, par une sorte de « *désuétude* ».

L'apaisement étant venu, on peut réfléchir sur cette réforme de l'enseignement primaire avec une plus grande liberté d'esprit et peut-être la mieux comprendre que ne le pouvaient faire ses protagonistes eux-mêmes.

* * *

Il est impossible de ne pas rattacher cette laïcisation de l'enseignement public au fait qui, sans doute, caractérise le plus profondément notre civilisation occidentale. Le fait que cette civilisation, sans détruire la religion, lui retire des domaines entiers où elle régnait auparavant.

La religion est le tout des sociétés primitives et encore presque le tout de sociétés qui existent à côté de nous, celles de l'Islam par exemple. Toute la vie individuelle comme toute la vie sociale, techniques de production, costume, alimentation, aussi bien que le droit et le gouvernement des hommes, y sont réglés par des prescriptions sacrées dont il n'y a pas à rechercher la justification. Et la pensée elle-même, dans toutes ses croyances, y obéit à des obligations, en dehors desquelles il n'y a que péché. C'est tout cela, dans notre civilisation issue de la Grèce et de Rome, qui, morceau par morceau, se soustrait à l'autorité des dogmes et des représentants des dogmes. La vie économique, le droit, la vie politique se mettent en dehors et conquièrent leur autonomie.

Cette révolution fondamentale s'est poursuivie à travers les siècles et ce n'est pas ici le lieu d'essayer de l'expliquer. Mais quelles que soient les causes qui l'ont servie, il reste que c'est la pensée qui a été le vrai ressort de tout. Quand les juristes de l'ancien Régime refoulent l'autorité de l'Eglise hors des domaines du gouvernement, les conceptions juridiques qu'ils opposent au droit canon sont des créations de la pensée affranchie tout autant que les nouvelles techniques agricoles, qui cessent d'être rituelles et se cherchent dans l'expérience. Les actes de la vie individuelle et sociale sont de plus en plus gouvernés par l'activité de l'esprit s'appliquant aux choses, dans toutes ses parties, la civilisation se rationalise, ce qui est dire qu'elle se laïcise, puisque la raison est à tout le monde.

Ce qui intéresse particulièrement l'évolution de l'enseignement public c'est que cette rationalisation s'étend à la morale. Les devoirs peuvent être toujours conçus comme prescrits par la volonté divine, révélée aux hommes, il n'en est pas moins que leur contenu se détermine de plus en plus par la considération de son utilité pour la société, révélée par l'expérience.

Les obligations de contenu purement religieux, celles qui tendent seulement à la gloire des êtres divins, pratiques et rite divers, qui furent d'abord les plus sacrées et presque les seules sanctionnées, s'effacent au profit d'une morale humaine, construite par le cœur et la raison. Dieu même donne aux hommes comme suprême commandement, de s'aimer les uns les autres

* * *

C'est le XVIII^e siècle qui a donné à la révolution laïque son accomplissement décisif; il a fourni le climat où ont germé toutes les idées qui ont pris corps et réalité de notre temps — et particulièrement en ce qui concerne l'enseignement. L'ultime tentative de l'Eglise, au XVII^e siècle, pour établir l'unité de foi était une cause vaincue d'avance. Elle faisait trop de violence à la force des choses : des sociétés aussi complexes et déjà aussi intellectualisées que celles de l'époque ne pouvaient vivre d'une foi commune. Le nombre des incrédules ou des indifférents se révélait considérable, les sectes religieuses menaient les unes contre les autres d'après disputes et les derniers sursauts de persécution révoltaient les sensibilités et, tout autant, les intelligences.

Irrésistible fut l'avènement de l'idée de tolérance. Dégagée par les philosophes, elle s'empare de l'esprit public, comme aspirée par une soif générale. Mais les philosophes du temps, eux-mêmes, n'ont sans doute pas aperçu toute sa profonde signification. Proclamer qu'il n'y a pas de croyances coupables et punissables, c'est placer la pensée en dehors de tout dogme imposé, de toute obligation de croire religieuse ou simplement morale. La raison humaine, toute fragile qu'elle est, la voici donc érigée en juge de tout, parce qu'elle est seule capable de construire l'unité des esprits, spirituellement et non par contrainte. Tolérance et laïcité, deux aspects de la rationalité.

Cette foi grandissante dans la raison pour conduire la vie ne pouvait manquer d'amener les esprits d'avant-garde devant les problèmes de l'éducation. Un recent historien des idées pédagogiques au XVIII^e siècle, M. Vial dans une étude penetrante, signale l'expulsion des Jésuites en 1762 comme l'événement qui a forcé la réflexion des hommes de l'époque à sortir de l'utopie et à envisager pratiquement l'éducation publique des enfants.

L'Église avait été seule, jusqu'ici, à se charger de la fonction d'éducation. Elle enseignait ses dogmes, sa morale mais aussi la culture profane, venue de l'antiquité classique. Nul n'aurait eu l'idée de lui disputer une mission dont elle s'acquittait avec zèle, s'occupant même, autant qu'elle le pouvait, d'instruire les enfants du peuple pauvre. Mais le désaccord était venu entre elle et les pensées nouvelles. Et justement, l'ordre religieux, auquel appartenaient le plus grand nombre d'établissements, était mis en demeure de les quitter. C'est la date où surgit dans les discussions la théorie de l'enseignement public laïque, elle systématisé déjà tous les arguments qu'on fera valoir plus tard. Elle ne quittera plus l'horizon mais pour descendre dans les institutions, il lui faudra attendre tout un siècle les circonstances favorables.

Le généreux XIX^e siècle ! Tout au long de son histoire, à travers mille obstacles et bien des défaites, il a poursuivi sans se lasser la démocratie politique et l'enseignement du peuple. Il ne séparait pas ces deux objets. Mais d'où vient donc cette si ardente aspiration vers le second ?

Les grands promoteurs de l'instruction populaire, les Quinet, les Michelet, tant d'autres, la présentent comme la condition nécessaire de la démocratie : ne faut-il pas instruire intellectuellement et moralement l'enfant pour qu'il puisse être un citoyen. Ainsi parle-t-on encore aujourd'hui et, sans doute

tout cela est vrai.. Pourtant c'est une vue bien insuffisante de considérer seulement dans l'enseignement du peuple un moyen pour une forme politique supérieure et ces illustres réformateurs se rendent mal compte du sentiment qui les anime.

En réalité, ils veulent cet enseignement pour lui-même et parce qu'ils ne peuvent souffrir que le peuple demeure étranger à cette culture de l'esprit et de la conscience qui rend semblables les hommes d'une même civilisation, et que, selon le mot d'Auguste Comte, il reste « *campé* » en dehors de la civilisation. A mesure que la pensée devient plus rationnelle, elle se fait plus fraternelle; elle veut ôter tout ce qui différencie artificiellement les hommes, les distingue et les sépare. Instruire les masses populaires est le grand devoir de la société, parce que pour obéir au précepte de traiter son semblable comme soi-même, il faut d'abord avoir devant soi un semblable.

..

Pour comprendre la grande réforme pédagogique accomplie par la III^e République, en dehors de cette poussée générale qui entraîne la nation vers la rationalité et la démocratie, il faut placer un événement de nature accidentelle. Il en est ainsi, sans doute, de toute institution nouvelle; une force des choses la rend nécessaire, mais c'est le hasard qui la rend possible à tel moment plutôt qu'à tel autre et qui fixe sa date. La circonstance déterminante fut ici la défaite de 1870. L'événement a eu sur notre nation une action dont il est bon de ne pas perdre le souvenir. Une dure souffrance peut abattre et démoraliser ou, au contraire, fortifier. Il est légitime de déclarer devant des étrangers, que la réaction de la génération qui nous a précédés devant ce désastre fait honneur à notre pays.

Au lieu de chercher des responsables, comme fait d'ordinaire la foule, et de décharger sur eux sa colère, la nation s'en

prit à elle-même et se demanda de quelles faiblesses et de quelles défaillances elle payait aujourd'hui la peine. Ce fut un examen de conscience d'une haute sincérité. Les résultats en furent divers suivant les convictions préalables des esprits. Chez les mystiques, un redoublement de piété religieuse. Mais la majorité de la nation, celle qui voulut et fit la République, suivant la direction de l'élite qui la représentait, mit au premier rang, dans sa préoccupation de relevement une reorganisation de l'Enseignement primaire.

Il avait été jusque-là desherite de maigres ressources, des maîtres mal payés et humiliés, faiblement instruits, beaucoup d'écoles publiques de garçons confiées encore à des congréganistes et presque toutes les écoles de filles, les écoles ayant un personnel laïque soumises à la surveillance et l'étroit contrôle des autorités ecclésiastiques. Telle était la situation. On ne pouvait plus hésiter. L'Etat devait tout reprendre depuis les fondements, l'instruction des maîtres comme celle des enfants.

* * *

Les chefs républicains de l'époque sortaient d'âpres combats politiques et savaient que leurs adversaires de doctrine ne désarmentaient pas. Pourtant il est impossible de ne pas juger, maintenant, à distance, que la législation scolaire qu'ils ont élaborée, ne se ressent en rien de cette atmosphère troublée, elle n'a rien de sectaire. Un grand philosophe démocrate, Renouvier, avait enseigné que la pure justice autorise la tolérance à se faire intolérante envers l'intolérance. Les républicains n'eurent pas l'idée d'user de ce droit, si tant est qu'il existe. Gambetta, Ferry, Paul Bert, pour ne citer que les principaux, avaient une philosophie trop respectueuse de la liberté de pensée et de sentiment, pour ne pas légitimer avec

d'extrêmes scrupules. Et quant à celui que l'Enseignement primaire français honore comme son organisateur et son inspirateur, Ferdinand Buisson, le respect de la conscience individuelle était chez lui toute une religion. On le vit, dans sa carrière politique, gêner et parfois irriter ses amis par son empressement à faire valoir et défendre les opinions adverses. Homme d'un autre temps, âme d'apôtre, s'il avait vécu au XVI^e siècle, on l'aurait vu sans doute, mettre son entêtement à se faire brûler vif par n'importe quel parti, mais plus particulièrement par le sien.

D'ailleurs, si les législateurs avaient été tentés de se risquer à quelque mesure intolérante ou de représaille, ils en auraient été sévèrement empêchés par le bon sens de la population, trop pénétrée de raison et de justice pour permettre la moindre atteinte à la liberté religieuse.

La législation scolaire de la III^e République est connue de nous tous, en France, même quand nous n'en avons pas lu le texte. Comme des pédagogues étrangers, venus au Congrès, peuvent l'ignorer, il est bon d'en exposer pour eux les principales dispositions.

Ils savent sans doute, au moins, que chez nous, l'enseignement public n'a pas un monopole. Les parents peuvent instruire eux-mêmes leurs enfants, des particuliers ont le droit d'ouvrir, sous certaines conditions très larges de savoir et de moralité, des écoles privées, avec toute liberté de programmes et de méthodes. Jamais les Pouvoirs Publics n'ont envisagé sérieusement l'institution d'un monopole d'Etat. Elle heurterait un sentiment public très vif. La famille française a une unité sentimentale très forte, les parents aiment leurs enfants jusqu'à consentir pour eux les plus grands sacrifices. L'opinion réagirait avec force contre tout ce qui semblerait porter atteinte à la liberté des familles.

Les dispositions légales qui instituent la laïcité de l'enseignement public peuvent être réparties sous trois chefs

Laïcité de l'école même

Dans le régime antérieur, les Ministres des Cultes avaient le droit d'entrer dans les classes, de surveiller, inspecter l'enseignement. Ces priviléges leur sont enlevés et pour rompre plus sûrement avec une longue tradition de suprématie on ne leur donne pas le droit de venir à l'école donner leur enseignement religieux ou célébrer leur culte. La porte des classes leur est fermée, comme à toute personne étrangère à l'Université.

L'Etat, pourtant, entend non seulement respecter les croyances religieuses, mais aussi en assurer les conditions d'exercice. De là ces deux dispositions : « Les écoles primaires publiques éiqueront un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires » et « pendant la semaine qui précède la première communion l'instituteur autorisera les élèves à quitter l'école aux heures où leurs devoirs religieux les appellent à l'église ».

Laïcité du personnel

« Dans les écoles publiques l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Pas plus dans la fonction enseignante que dans les autres fonctions publiques, l'Etat n'admet comme fonctionnaires, des congréganistes, parce que ceux-ci appartiennent à une hiérarchie étrangère à l'Administration et qu'ils sont tenus d'obéir à leurs chefs religieux avant d'obéir à leurs chefs civils.

développer par-dessus l'enseignement laïque sans qu'il y ait contradiction entre les deux. Où est donc la cause de ce conflit doctrinal ? Elle est en un point essentiel : dans la doctrine de l'Eglise, la foi est une obligation morale, la plus sacrée de toutes. L'incrédulité est un péché, d'où la condamnation de la liberté de conscience. Nous l'avons vu, toute la pensée moderne va en sens contraire ; elle réclame un égal respect pour toutes les croyances, parce que, selon son principe créateur, la vérité ne se révèle que dans le consentement de soi-même à soi-même, à l'intérieur des consciences individuelles. Opposition irreductible de doctrine, en effet, et qui ne pourrait tomber que si les Eglises en arrivaient à juger qu'elles n'ont qu'à gagner, en adhérant à ce principe, comme tant d'âmes religieuses y sont déjà arrivées. Le chrétien Pascal n'a-t-il pas dit : « *Toute notre dignité est en la pensée* ».

..

Cette morale enseignée par l'école est faite de préceptes divers, épars dans la conscience commune et qui forment la substance spirituelle de la société. Sur eux, nous nous accordons pour nous juger les uns les autres, nous donner tort ou raison.

Mais croit-on que cette morale dont vit la société soit sans âme, qu'une même inspiration n'en anime pas toutes les parties, capable de l'amener à se dépasser sans cesse ? Quand on veut faire comprendre ou au moins sentir un devoir à l'enfant, ne faut-il pas obtenir d'abord de celui-ci qu'il donne à ses sentiments une certaine attitude, qu'il se place à un point de vue d'impartialité, parce que de là seulement, comme élevé hors de son intérêt propre, il peut apercevoir ce qu'il doit à son semblable ? Dans l'impartialité seule, les hommes sont en

union profonde et vraie et la volonté de l'impartialité est donc cet amour de l'union spirituelle qui fait l'humanité dans l'homme. Cet amour n'est jamais complètement satisfait de la morale en usage à un moment donné, il veut toujours aller au-delà. Qu'on l'enseigne sous une forme religieuse, lié à une conception théologique de l'Univers ou dans sa simple forme rationnelle et humaine, il est la morale à sa source même.

..

Cet enseignement laïque, tel qu'il est, on aurait sans doute tort de croire qu'il fait l'esprit des masses populaires, car il est plus vrai de dire qu'il en est l'expression. Le peuple, en France, est peu mystique comme en témoigne la résignation souvent ironique avec laquelle il se défend contre les épreuves de la vie; il aime la clarté et la logique et il a cette disposition souvent signalée à s'enflammer pour les idées morales qu'il pense valables universellement.

Le personnel enseignant est du peuple par l'esprit comme par la naissance, la ou on l'instruit comme la ou il exerce, il ne quitte pas le milieu populaire dont il connaît les misères matérielles et morales.

Comme il est plus instruit que ceux qui l'entourent, il les devance souvent, il ressent avant eux les obscures aspirations qui travaillent la conscience publique. De la qu'on lui reproche souvent la hardiesse de ses idées et la franchise avec laquelle il les exprime. Cette hardiesse et cette franchise sont toujours dans le sens de la fraternité humaine et ce personnel sait payer d'exemple.

La population connaît quel est son dévouement aux enfants et comment en témoignent tant d'œuvres, très humbles ou très considérables, qu'il crée pour leur venir en aide. Dans un

maternelle est le même (*Décret du 15 juillet 1921*), mais pratiquement la première ne reçoit pas les bébés, faute de place et faute d'un mobilier adapté à leur taille et à leurs besoins.

Ecoles d'Etat, dont la définition légale est inscrite à l'article 1^{er}. *Chapitre I du Titre I du 18 janvier 1887*, les « écoles maternelles (et les classes enfantines) sont des établissements de première éducation où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel ». Rattachées à l'enseignement primaire par la loi organique (30 octobre 1886), elles forment aujourd'hui la première étape de l'enseignement du premier degré. Par ce trait propre à l'organisation de l'enseignement en France, elles se différencient des établissements étrangers de même destination : elles ne constituent pas un système particulier d'éducation avec un personnel spécialisé dont le statut soit différent de celui des instituteurs publics.

Les éducatrices maternelles

L'éducation des enfants y est confiée à des institutrices publiques, titulaires et stagiaires, du cadre départemental ; elles jouissent des mêmes droits que leurs collègues des écoles primaires élémentaires ; elles ont le même horaire, le même traitement, les mêmes diplômes, la même origine et la même formation intellectuelle ; toutefois, dans les nominations, la préférence est donnée aux titulaires de la mention spéciale « puériculture, hygiène, pédagogie maternelle » du brevet supérieur (*Art. 10 du D. 18-1-1887, mod. par les A. dcs 21-2-1921 et 11-2-1928*).

La préparation professionnelle des institutrices des écoles maternelles commence dans les écoles normales, par les écoles

maternelles annexes et d'application; elle est développée par des organisations originales *cours normal* d'éducation maternelle à l'école normale de la Seine, placé sous l'inspiration de M^{me} *Pauline Kergomard*, ouvert à toutes les institutrices et fait par des spécialistes inspectrices, médecins, psychologues, « *Journées maternelles* » dont le nombre, l'extension et le programme vont croissant, et qui offrent aux assistantes des conférences sur un sujet de pédagogie maternelle, des expositions de matériel éducatif, de travaux d'enfants « *Conférences pédagogiques* » légales et obligatoires pour toutes les institutrices. Par surcroit, au cours des inspections des classes, les inspectrices et les inspecteurs donnent des conseils. En quelques départements, une « *semaine pédagogique* » (Corse) réunit les institutrices et fait leur part aux institutrices maternelles, dans des conférences, des démonstrations de jeux, d'exercices conformes au programme. Enfin, les enfants des écoles maternelles participent aux fêtes des Fédérations scolaires d'éducation physique à celles de l'« *Art à l'école* » et leurs éducatrices s'instruisent de ce que l'exemple apprend à tous.

Ajoutons que dans la région parisienne et dans les villes d'Université les institutrices maternelles sont les élèves attentives des cours de psychologie et de science de l'éducation, que plusieurs sont pourvues de certificats de licence et que vingt-cinq titulaires du certificat à l'inspection des écoles maternelles attendent une nomination d'inspectrice départementale. D'autres suivent des cours normaux de dessin, des cours élémentaires et supérieurs d'éducation physique, des cours de musique et de chant choral, M^{me} *Pelliot*, professeur de musique à l'école normale supérieure de l'enseignement primaire (Fontenay-aux-Roses) a su grouper et retenir dans une chorale de belle qualité une cinquantaine d'institutrices des

écoles maternelles de Paris (2^e circonscription). Ainsi se marquent la variété des talents personnels et la vie intellectuelle si active des institutrices maternelles. On ne comprendrait pas, d'ailleurs, les progrès et l'incessante activité d'essais et de recherches qui se manifestent dans les écoles maternelles, si on ne mettait en valeur d'abord l'appétit de savoir et l'heureux choix des études personnelles des éducatrices. Il n'est pas jusqu'à la médecine qui ne tente ces passionnées de science; mais comme c'est une spécialité de long savoir et de persévérente expérience, il arrive que l'institutrice du petit enfant en sache assez pour user d'une terminologie impressionnante et trop peu pour comprendre que sous les apparences il y a des réalités secrètes qui échappent à l'observateur insuffisamment informé. Pourtant, cette attitude a eu au moins ce bon effet de retenir l'attention sur le corps, ses forces et ses misères et de dissiper ce préjugé légué par l'église que la valeur de l'homme est seulement dans son âme : que d'enfants sauvés de l'entérite, de la rougeole, de la pneumonie par un utile avertissement donné par l'institutrice à la mère. L'amélioration de la nourriture et de la vêture du bébé, telle que le permettent les ressources familiales, l'habitude de la promenade journalière, du bain, sont aussi les fruits heureux des bons conseils des directrices aux mamans; dans ces entretiens brefs tenus sur le seuil de l'école, où la « Maison des Petits » rejoint pour quelques minutes le pauvre foyer, la mère et l'éducatrice n'ont plus qu'une même âme par la force d'une même tendresse. Ces conversations efficaces, hors programme, hors règlement, sont la vivante réalisation des effusions intérieures que, selon leur culture et leur intelligence, les mères et les éducatrices alimentent de leurs espoirs. L'action sociale de l'école maternelle a une de ses sources dans cet échange simple de pensées communes, par lequel le savoir de l'une éclaire l'autre interlocutrice.

Les femmes de service

Le petit enfant qui entre a l'école maternelle ne peut satisfaire sans aide a ses humbles besoins, il joue avec l'eau mais ne se lave pas, il joue avec sa cuiller, mais il ne sait pas manger proprement sa soupe il ne va pas seul a la couchette de la sieste, il faut l'y porter et l'y etendre doucement, sa maman très pauvre et qui peut-etre n'a pas l'eau chez elle, ne le baigne pas, l'école doit l'aider tant qu'il n'a pas conquis l'aisance et la sureté des gestes, elle doit suppléer, dans les soins d'hygiène, la mère défaillante, c'est le rôle de la femme de service de remplir ces tâches maternelles Elle n'est pas une servante mais une troisième maman, très écoutée de la vraie maman, parce qu'elle est simple comme elle Tous doivent la respecter Sans cette humble et dévote collaboratrice, l'école maternelle n'aurait ni toute son action ni sa grandeur la femme de service est une des plus heureuses créations du *Decret organique (18 janvier 1887, mod par celui du 15-7-1921, art 8)*

La femme de service « est nommée par la Directrice avec agrément du Maire et révoquée dans la même forme » (art 8, § 2) Source de conflits entre les deux autorités intéressées, cette disposition est pourtant la garantie du fonctionnement normal du service de propriété Comme dans les écoles primaires, le traitement de la femme de service est à la charge de la commune Il est juste de rendre ici hommage à un personnel dont la qualité morale et le dévouement sont parfois émouvants a Corte (Corse), une femme de service a trente-sept ans de présence dans l'école maternelle, elle a élevé les parents des élèves actuels; pour tous, elle est la « Tante » (Sis), elle mourra la comme aïeule comblée,

comme on voudrait pour elle une récompense officielle, celle même que son compatriote, Bonaparte, a créée pour les braves. D'autres, ailleurs, se sont identifiées à l'école et l'ont servie avec honneur.

Les assistantes d'hygiène scolaire

L'extension des soins à donner aux enfants et la conception actuelle du devoir de protection de l'enfance exigent la présence dans l'école d'une assistante d'hygiène : diplômée d'Etat, formée dans les sections de puériculture des hôpitaux, instruite des obligations du service social, elle est, sous l'autorité de la Directrice, infirmière-soigneuse pour les petites blessures, agent de liaison entre l'école et les familles lorsqu'un élève est retenu au foyer par une maladie, guide des petits malades vers les consultations et les dispensaires, collaboratrice du médecin-inspecteur dans le dépistage des suspects, dans les mensurations, l'établissement des fiches de santé. Sa mission est complexe et belle. Elle peut beaucoup pour le bien des enfants. Elle peut aussi beaucoup contre l'école. Elle doit être préparée à sa tâche dans l'esprit de laïcité qui lui permettra de respecter la neutralité scolaire. Cette collaboratrice de l'école n'a pas encore de statut légal : engagée et salariée par les communes, par les caisse des écoles, ou par des sociétés déclarées, elle n'est pas fonctionnaire. Elle exerce avec l'autorisation des autorités académiques. Sa situation hors légalité et la non obligation de sa présence, la charge que son salaire représente pour des villes de faibles ressources, expliquent qu'on ne la trouve guère attachée qu'aux écoles de grands centres. Nous souhaitons la voir partout. La santé de nos élèves, affaiblie par la misère, compromise par les maladies congénitales, exige une surveillance et des soins que les

institutrices ne peuvent pas toujours donner, que beaucoup assurent parce qu'elles aiment leurs élèves comme elles aimereraient leurs enfants, mais que nous ne pouvons pas leur imposer

Les médecins-inspecteurs

Le médecin-inspecteur, dont la fonction est légale (*Art 9, § 7, loi du 30-10-1886*), doit être agréé par le Préfet, français, âge de vingt-cinq ans au moins, son « inspection » ne pourra porter que sur la santé des enfants, la salubrité des locaux et l'observation des règles de l'hygiène (*Art 136 et 111 D 1837*). Puisse-t-il partout accomplir pleinement sa fonction, sa conscience professionnelle est condition de survie pour le petit peuple, mais disons que le dépistage des maladies n'est qu'un premier pas vers la santé la cure par le dispensaire, avec obligation pour les parents d'y conduire les enfants, par le préventorium, les colonies scolaires et les écoles de plein air est le complément indispensable d'une armature efficace Sauvez les enfants par tous les moyens, vous qui avez choisi la tâche de les élever vers le bien et qui goûtez le bonheur de les aimer

Nous insistons sur l'organisation de la protection de la santé à l'école maternelle, parce qu'elle est le caractère original de la maison des petits, la fonction maternelle par excellence à laquelle l'avenir doit donner sa plénitude à mesure que la mère est moins présente au foyer moins capable ou moins digne, notre rôle de suppléantes est plus large Peut-être un jour faudra-t-il construire des écoles maternelles avec internat pour les orphelins ou les martyrs et confier les fonctions d'assistance maternelle à celles que leur éducation, leur formation professionnelle et leur vocation désignent pour cette mission

La directrice de l'école maternelle

Au cours de cette étude, nous avons indiqué quelle autorité était dévolue à la Directrice de l'école maternelle; aussi ne peut-elle être nommée à cette fonction « si elle n'a exercé pendant au moins cinq ans dans une école maternelle ou une classe enfantine » (*D. 1887, mod. par D. 15-1-1921*). Mais si la loi place sous son autorité le personnel de service et d'hygiène, ses collaboratrices, les institutrices adjointes, ont vu grandir leur indépendance : la création du Conseil des maîtres (*C. 15-1-1908*), avec ses attributions pédagogiques, est leur première conquête; la transmission directe des bulletins d'inspection de l'inspecteur aux adjointes (*C. 24-2-1937*) est la dernière en date. Toutefois, les relations entre l'école et les autorités locales, municipales et académiques, les rapports avec les familles, les décisions relatives à l'entretien des bâtiments, à l'hygiène, à l'ordre général de l'établissement, incombent à la Directrice (*C. 1908*). La loi reconnaît son autorité et ses responsabilités puisqu'elle lui accorde une indemnité de direction. Nous est-il permis d'ajouter que la collaboration confiante et cordiale de toutes celles qui sont les animatrices de l'école, est indispensable aux succès de l'établissement.

L'inspection des écoles maternelles

L'inspection des écoles maternelles est confié : à des inspectrices départementales ou interdépartementales dans les régions de forte densité de population où les classes maternelles sont nombreuses (Nord, Pas-de-Calais, Somme, Seine, Meurthe-et-Moselle, Vosges, Meuse, Bas-Rhin, Côte-d'Or et

Saône-et-Loire, Rhône, Isère et Savoie, Hérault, Bouches-du-Rhône et Var, Loire-Inferieure et Maine-et-Loire, Charente et Gironde); a des inspectrices primaires chargées de l'inspection des écoles maternelles d'un département et qu'on appelle mixtes (Marne, Loire, Nièvre), a des inspecteurs primaires. Le certificat d'aptitude à l'inspection primaire comporte des épreuves spéciales aux écoles maternelles, on peut dire qu'elle est gagnée aujourd'hui la partie que les écoles maternelles avaient engagée contre une inspection primaire hostile à ses méthodes, indifférente à ses efforts.

L'inspection générale des écoles maternelles et des classes enfantines est assurée par quatre inspectrices générales, pour la France continentale et la Corse. L'Alsace, la Lorraine, l'Afrique du Nord ne reçoivent d'inspection générale que sur mission spéciale.

La collaboration complète et ancienne des institutrices et des inspectrices à tous les degrés a favorisé les progrès qui signalent aujourd'hui les écoles maternelles à l'attention du monde pédagogique. Recherches, essais, expériences, démonstrations sont l'œuvre anonyme et magnifique de milliers de femmes intelligentes et dévouées. Pourtant, un nom doit rester dans la mémoire : celui de M^{me} Pauline Kergomard, initiatrice géniale, qu'on connaît hors de France parce qu'elle avait horreur de la publicité et qui a formulé bien avant les grands pédagogues contemporains les méthodes de l'école nouvelle.

Organisation pédagogique

L'école maternelle a évolué depuis le jour où la loi lui conférait un caractère officiel : elle s'est dépossédée peu à peu de son caractère original d'asile, de garderie charitable, pour

devenir une maison de première éducation fondée sur le respect de la personnalité enfantine. Elle est restée accueillante pour les enfantelets que leur mère doit abandonner toute la journée et qui dorment, mangent à l'école, y séjournant de 8 heures à 16 heures ou même 18 heures. C'est pourquoi les services de propreté et de cantine tiennent une si grande place dans le fonctionnement intérieur; c'est pourquoi le vestiaire, les réserves de linge, de vêtements de rechange, de lainages, de chaussures, doivent garnir les armoires. Pour eux encore, on a institué les garderies municipales du jeudi, des vacances et de la fin de l'après-midi. Bien des institutrices assurent ces services bénévolement, et le mot a ici tout son sens, là où les organismes publics n'en assument pas la charge.

Les transformations matérielles ont suivi sous l'influence de la même conception démocratique: pour les petits de misère, nous voulons les belles salles claires, fraîchement peintes, le chauffage central, les jardinets, le mobilier individuel de bois clair, les couchettes propres, les baignoires et les water-closets en céramique avec chasse d'eau. Le palais! mais oui, parce que tout petit homme mérite de grandir dans le confort et la beauté. Les villes ont construit depuis vingt ans des écoles qui comblient nos vœux. Des instructions ministérielles ont guidé leurs architectes. Les photographies du pavillon de l'exposition, le film de la Maternelle, le centre rural, l'exposition architecturale offrent de multiples images de l'école maternelle moderne.

La pédagogie aussi a évolué: le programme de 1887 se retrouve en partie dans celui de 1921, mais orienté plus nettement vers l'observation directe, l'activité personnelle, le jeu et l'éducation esthétique. Le programme si bref n'est qu'un indicatif. Les institutrices ont toute liberté de choisir méthode et procédés, centres d'intérêt, jeux et exercices. Leur auto-

nomie engage leur responsabilité et leur crée un devoir de conscience; bien remplir ce programme c'est préparer les exercices, réunir ou réaliser le matériel indispensable mettre les enfants dans les meilleures conditions d'activité.

Le programme

Le programme est défini à l'article 3 du Décret du 15-7-1921. L'emploi du temps comprend

1° Des exercices physiques exercices respiratoires, jeux, mouvements gradus et accompagnés de chants

2° Des exercices sensoriels, des exercices manuels, des exercices de dessin,

3° Des exercices de langage et de récitation, des recits et des contes,

4° Des exercices d'observation sur les objets et sur les êtres familiers à l'enfant,

5° Des exercices ayant pour but la formation des premières habitudes morales;

6° Pour les enfants de la première section des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul

Le même article impose le groupement des enfants, selon leur âge et le développement de leur intelligence en deux sections, et la pratique est d'en former trois, pour les âges d'intelligence deux-quatre, quatre-cinq, cinq-six ans. La matière des exercices a sans doute varié depuis les années de genèse où M^{me} Pape-Carpentier dressait le programme des centres d'intérêt qui a figuré à l'exposition de 1867 et qu'on retrouve dans le dictionnaire de pédagogie Buisson, l'école maternelle a d'abord emprunté à Froebel ses dons, à Pestal-

Iozzi sa conception libérale de l'observation, à Oberlin ses vues sociales; puis M^{me} Montessori, sous l'action de Miss Cromwell, a connu la faveur et ses stimulants sensoriels ont pris place sur les tables; nous lui devons le matériel des barres à segments colorés et des chaînes de perles pour l'étude intuitive de la numération, la boîte aux lettres; les jeux éducatifs du Docteur Decroly, sa méthode de globalisation, ses centres d'intérêts, cette idée si juste que le dessin, le travail manuel, sont des langages naturels, ont pénétré dans notre petit monde et ont orienté des recherches fécondes. Nous avons lu et écouté tous les novateurs de pédagogie et de psychologie: Ferrières, Dewey, Wallon. Notre école est ouverte à toutes les voix du monde, mais elle n'en suit aucune exclusivement. N'ai-je pas dit qu'elle vivait sous le signe de la liberté? par la grâce d'un sens critique qui est pour nous un don de nature perfectionné par l'éducation libérale. Nous n'avons pas d'orthodoxie.

L'école maternelle n'a pas de doctrine étroite; elle est sans idole et sans rites; mais elle n'est pas sans règles, elle a un horaire, elle a un règlement intérieur fixés par l'Administration. Dans cette limite, les institutrices composent leur emploi du temps comme elles le veulent et sous réserve de l'approbation de l'inspection. On dit que nous n'avons pas de doctrine; sans doute, aucun traité de huit cents pages reformulé en chapitres et en paragraphes, sous une signature illustre, notre pédagogie. Mais si quelque patient bibliographe réunissait les instructions générales officielles, les écrits de M^{me} Kergomard, les articles et ouvrages qui inspirent nos collaboratrices, la matière serait riche et une doctrine s'en dégagerait que le monde doit connaître, une doctrine vivante, riche de germes d'évolution, telle qu'elle puisse évoluer avec un monde en genèse comme le nôtre. La documentation du

Musée pédagogique de l'Etat vous en offre tous les éléments

A la vérité, il n'y a pas de plan d'éducation qui ne postule quelques principes universellement admis avant tout autre, nous affirmons celui-ci l'enfant a droit à la vie pleine, à l'éducation, au respect Sa personnalité est une valeur sociale Nous l'élevons pour lui-même, pour l'épanouissement de ses forces, le développement de ses aptitudes Nous le respectons parce qu'il porte les promesses de la raison et qu'il est sensible, nous le protégeons parce qu'il est faible, le jeu éternel de la nature qui jette l'enfant dans les bras de la mère trouve sa voie à l'école maternelle et lui confère un caractère de féminité aimable

Cette conception comporte des applications le bébé est lavé, soigné, nourri, berce, dans une maison qui est moins une école qu'un abri fleuri Les chants, les ris et les jeux en sont les plaisirs La violence et la tristesse en sont bannies les punitions corporelles sont interdites, les autres décommandées, les enfants n'ont ni notes, ni classement, ni prix, ils ne distinguent pas entre eux les savants et les ignorants. S'il en est encore parmi les éducatrices qui font pleurer les petits, qu'elles éprouvent l'humiliation de n'avoir pas le génie des doux mots et des chants qui apaisent les agités et changent l'humeur des désolés Dans une cité active, les sanctions viennent plus efficacement du groupe lui-même exclusion des jeux en commun, retrait du matériel abîmé Nous pensons que la conception du rachat de la faute par la souffrance, de la réforme par l'expiation, abolis dans le règlement, ne peuvent avoir leur place dans la pratique Nous savons aussi que les perversités, les troubles du caractère exigent l'intervention du psychiatre et non celle du Père Fouettard L'éducation morale ne peut être préceptive, les disciples sont trop jeunes et ne parlent pas assez bien pour

celle des techniques, la liberté et l'individualisation des tâches a pénétré peu à peu toutes les activités de l'école maternelle. C'est peut-être le gain le plus précieux des dernières années.

Il devait être le fruit des exercices sensoriels, longtemps inspirées par une théorie sensualiste, les institutrices offraient à l'intention de leurs élèves matériaux et collections pour la perception des grandeurs, des couleurs, des formes, etc. de tous les caractères sensibles des objets, travaux originaux, collections éditées ont couvert les tables et rempli les placards. Ils ont leur utilité, mais il faut bien remarquer que ces éléments inertes conduisent à une activité artificielle et surtout à l'isolement de l'observateur dans une pensée muette, sans échanges avec ses compagnons. Deux attitudes analytiques plus que de constructeur, dont le profit intellectuel est encore incertain, comme l'agrement d'ailleurs.

Plus près de la vérité me semblent les éducatrices qui offrent aux bébés les coffrets pleins de jouets résistants et vivement colorés, poupées, chariots, éléments des libres et ingénieuses constructions et moyens de développement de l'intelligence pratique. Ces jeux permettent toutes les combinaisons de coopération et invitent au respect de l'œuvre réalisée. Ils se prolongent dans la sablière où s'édifient les murs croulants, les pâtes vite écrasées, auprès de la cuve où flottent les esquifs de fortune, où nagent les poissons rouges.

Le gracieux visage de l'école maternelle serait incomplet si le jeu en était omis. Tout appel à l'initiative, à l'attention, toute action grave dans son objet, toute activité prolongée a la forme du jeu. Les enfants jouent à la menagerie et ils essuient leurs tables, ils jouent à la ferme et ils donnent à manger aux pensionnaires emplumés, ils jouent à la marchande et ils s'exercent à peser, à compter, à empaqueter et à ficeler; ils jouent à porter, à lancer, à pousser et ils de-

viennent forts sans fatigue; ils jouent les contes qu'on leur a dits; ils les miment, ne pouvant encore les parler et charger leur mémoire de longs textes; ils jouent avec les mots, quand ils s'exercent à dire avec accent deux beaux vers; ils jouent à dormir quand l'orage et le soir qui tombe ont agité les nerfs et que la minute de silence est exigée comme moyen d'apaisement. La plus ingrate leçon de lecture peut devenir attrayante si le texte offert est une ligne de l'histoire de la poupée de la classe, ou d'un personnage familier. Les jouets traditionnels, les stimulants sensoriels, les cubes du matériel Frébel, les boîtes de rebut, les bobines dépourvues de leur fil, les boutons, les coques de noix, les pépins de citrouille, les noyaux d'abricots offrent aux fantaisistes les moyens de créer un monde dont chacun est le dieu; des institutrices ingénieuses ont imaginé des jouets démontables que les patients bricoleurs de cinq ans remontent.

Si la matière manque au rêve, celui-ci survit à la matière: les fabulations surgissent traduisant le besoin d'inventer, de combler les vides du souvenir ou de l'expérience. Les romans imaginés s'inscrivent dans les dessins libres, œuvres dénuées de logique et d'art adultes, mais si révélatrices de la logique et de l'art enfantins, des sentiments dominants, des désirs. Au petit enfant partagé entre le merveilleux qu'il accepte comme une compensation à tout ce qui le gêne dans le réel, temps, espace, obligation et l'attrait d'une réalité pleine de surprises et d'énigmes, l'éducatrice permet de fréquents voyages au pays des merveilles: contes, fables, histoires du temps passé, histoires de bêtes, dit avec accent, par brefs épisodes, introduits par un dessin ou par une mise en scène sobre et discrète, récréant le jeune auditoire. Ainsi la parfaite institutrice d'école maternelle est animatrice des jeux, de l'imagination, des plaisirs du rêve.

Le même souci de rester dans la vie et de satisfaire aux

tendances naturelles de l'esprit enfantin conduit à la lente, patiente et directe observation des faits naturels (temps météores, signes sensibles des saisons, métamorphoses des insectes, mœurs des petits animaux, mœurs des oiseaux du verger et de la cour, besoins des familiers de la cage de la basse-cour, de l'aquarium, plantes du jardinier, etc.)

Le programme est variable selon les lieux et les saisons, mais partout les enfants de quatre à six ans doivent être initiés à cette observation qui inspirera ensuite les modelages, les dessins, les aquarelles et ces remarques parlees que notent les institutrices avisées sur les cahiers illustres. Le temps des leçons de choses sur des choses absentes est passé. Honte à qui cède encore à cette facile manière de laisser s'écouler le temps. Les salles ont une petite menagerie la cour a son clapier, les enfants nourrissent les animaux, ils les aiment parce qu'ils les soignent. Ils reçoivent ainsi la leçon féconde d'aimer et respecter ce qui vit, ne pas faire souffrir l'animal.

Avec les expériences répétées qui instruisent nos petits le besoin d'un langage se fait davantage sentir et les occasions se multiplient pour l'educatrice de transmettre à ses disciples la langue maternelle dans son vocabulaire, sa prononciation, sa syntaxe. Les moyens pédagogiques sont variés, seuls sont efficaces ceux qui ne dissocient pas le langage de la pensée. L'apprentissage est global, il exclut l'analyse, la définition, la catégorie. Plus tard l'enfant connaîtra les espèces grammaticales, pour le moment il parle comme l'oiseau chante, selon ses curiosités et ses désirs ses réflexions et ses inquiétudes.

La dernière année de son séjour à l'école maternelle, il est initié à la connaissance du langage écrit il apprend à lire, joie et fierte, larmes aussi, quand l'institutrice ne sait pas trouver les voies de cette attention instable que la mouche divertit et que suspend un bruit insolite. Globale ou non, la méthode

doit séduire l'attention, éveiller le désir de savoir, comme les grands, écrire et lire, fixer les souvenirs graphiques et multiplier les occasions de donner voix et sens à ces lettres, signes inconnus du langage adulte, à ces mots si jolis qui chantent par la poésie apprise.

Il rompt aussi avec les modes d'appréciation des grandeurs qui lui étaient familiers : le qualitatif doit céder maintenant au quantitatif ; notre petit de quatre ans a distingué des groupes de deux, trois, quatre objets semblables ; son ainé de cinq ans compte, dénombre, égalise, partage, diminue, augmente des collections : puis il représente ces opérations pratiques par des dessins ; enfin il les décrit par le langage ou les symbolise par les chiffres. Le profit de ces essais, c'est en fin d'année la connaissance des cinquante premiers nombres.

Enfin nos disciples ont six ans : l'heure est venue où officiellement ils passent de l'école maternelle à l'école élémentaire. Ce passage éveille les regrets de toutes les institutrices maternelles et ceux de leurs inspectrices à tous les degrés. Il est fâcheux pour l'enfant de changer d'école, de maître, de méthode, au moment où il commence à déchiffrer correctement les mots usuels.

Il est injuste pour les éducatrices qu'elles ne soient pas récompensées de leur longue patience par le succès de leurs disciples. Les classes d'initiation aux techniques, écriture et lecture, devraient être réunies dans le même établissement et nous pensons que ce devrait être le nôtre. N'a-t-il pas assez beau visage pour vous inspirer confiance ?

J. GÉRAUD.

*Inspectrice générale
des Ecoles maternelles.*

L'ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE FRANÇAISE ET LE SENS DE L'HUMAIN

La nation confie les enfants du peuple à l'École primaire publique. École ouverte à tous, école accueillante et tutélaire.

Petits marmots de six ans qui arrivent, en tremblant, à la « grande école », pauvres mioches des logis ouvriers, l'œil vif sous la tignasse rebelle enfant dont la rue est le jardin aux parterres de bitume dans l'ombrage géométrique des batisse, et vous gros gars compagnard qui trottez au long des haies sur la route villageoise, l'École publique vous attend. Sur le seuil, l'institutrice ou l'instituteur vous ouvre les bras. C'est toute la jeunesse et tout l'avenir, c'est la vie et c'est l'humain dans sa verte espérance qui chemine vers la maison d'école.

La tâche des maîtres

L'honneur que la nation fait ainsi aux maîtres primaires est grand, leur tâche est noble, elle ne laisse pas d'être lourde et difficile. Le maître d'école accueille un esprit en croissance, un esprit naïf et subtil à la fois, vibrant de mille forces obscures qui tendent à s'équilibrer suivant un plan inconnu. Il doit penetrer ces ténèbres vivantes, discerner les

contours de cette âme imprécise et fuyante, de cette âme qu'il formera en conciliant le respect de la personnalité qui s'éveille, s'oriente et grandit et le respect des conceptions fondamentales de la vie des hommes. Quel art délicat et émouvant, mais aussi quelle responsabilité !

Ecole et société

Dans quelle obscurité le maître agirait-il s'il ne s'efforçait d'entrevoir au moins l'essentiel d'une conception idéale du monde où s'affrontent l'individu et la société ? Ne faut-il pas fixer les relations et les frontières de l'individuel et du social pour prendre une position pratique ? Des doctrinaires sacrifient l'individu à une société dont il serait un des atomes constitutifs. D'autres doctrinaires dressent l'individu face à toute société considérée comme oppressive dans son principe. Le Syndicat National des Instituteurs a constamment rappelé cette complexité du problème de l'Education nationale et l'importance d'une culture philosophique sérieuse dans la préparation du personnel enseignant.

La formule de l'éducation « *Esprit critique et sens social* », que le Syndicat National a adoptée, montre le dessein arrêté d'élever précisément les enfants en fonction d'une conception du monde qui concilie le social et l'individuel, le désir de la liberté et les consignes de la justice. Si le Syndicat National insiste en outre sur la nécessité d'accentuer l'information psychologique des maîtres, c'est qu'il importe non seulement de découvrir les rapports de l'homme et du monde mais aussi de déceler les germes dormant dans le champ fluide de l'esprit enfantin. Ne faut-il pas connaître l'enfant pour l'instruire, le former et plus encore pour le respecter ?

« *Respect de l'enfant* », autre formule que le Syndicat National proclame, li conciliant avec le respect du à l'humanité

Au reste, ces formules expriment un sentiment plus profond, un sentiment inaltérable, presque instinctif *le sens de l'humain dans l'Ecole publique contemporaine*

Une tradition philosophique

Qu'on retrouve ainsi une tradition qui exprimaient en un certain sens Montaigne, Descartes et, plus tard, Condorcet, qu'on puisse y relever l'influence de la Renaissance, qu'on s'efforce à découvrir chez Pascal la source de ce respect de l'homme « *un mānt à l'égard de l'injust, un tout à l'égard du néant* », qu'on rapproche les pages classiques de Montesquieu, qu'on relise *l'Emile* et même qu'on recherche ces études où Durckheim s'efforçait à mettre en valeur les liens de l'éducation et de la société il y aurait la hors de notre compétence de praticiens ample matière à un essai sur la filiation des idées Mais, en fait, l'école publique vit baignée dans ce courant sans s'inquiéter de remonter aux sources Elle vit dans l'humain Elle respecte l'enfant parce qu'elle respecte l'homme C'est plus qu'une conviction C'est le climat dans lequel elle se développe

Education et démocratie

C'est seulement dans les époques troublées que, par un retour sur soi-même, l'instituteur s'interroge et cherche à fonder sa conviction d'une pédagogie ainsi animée du sens de l'humain Certes, il serait reposant de s'enfermer dans sa

classe, sourd aux faits sociaux qui frappent à la porte et de se composer une petite société artificielle et scolaire qui serait un abri dans la tempête grondante des passions politiques.

On pourrait concevoir ainsi une pédagogie dans l'absolu, valable pour tous les enfants, valable hors du temps et de l'espace. C'est une rêverie logique et séduisante dont les faiseurs de systèmes ne se lassent pas.

Hélas ! la valeur de cet abri est illusoire. L'art d'élever des enfants nécessite une adhésion préalable à une des conceptions fondamentales de l'homme et du monde.

Comment toute l'éducation ne serait-elle pas influencée par l'attitude que nous adoptons en face de l'individu et de la société ? Si la société est conçue comme un organisme constitué de cellules humaines ou comme un troupeau d'êtres domestiqués, l'école inclinera l'enfant à être la parcelle intégrée dans un tout, ou l'un des éléments du troupeau. Si, au contraire, l'individu s'oppose à une société qu'il considère comme un appareil hostile et oppressif, l'enfant sera élevé en vue d'échapper à la mainmise du système social. Si, enfin, la société est conçue comme un système de coopération que les individus instituent pour se protéger et pour éviter que des inégalités artificielles ne s'ajoutent aux inégalités naturelles, l'enfant sera préparé à être le citoyen d'une telle démocratie. Et à cette conception s'attache une pédagogie de la liberté, de la responsabilité, de l'esprit critique uni au sens social. C'est la nôtre. C'est notre pédagogie syndicale. Nous souhaitons que l'homme puisse développer harmonieusement les virtualités qui sont en lui, afin de réaliser son destin dans une société bienveillante à l'individu.

Nous optons pour une société qui favorise, dans son cadre, l'épanouissement de la personnalité, qui ne limite la liberté de l'individu que par les seuls droits d'autrui, qui aide

à l'extension de l'être, au jaillissement de ses dons naturels et à son ascension, et notre pédagogie s'efforce, dans l'esprit de cette société, à susciter, à révéler et à nourrir les aptitudes de l'enfant, afin de lui permettre de vivre en citoyen. Nous concevons la société comme une mère, non comme une marâtre. Aussi l'école conçoit-elle son rôle comme celui d'une mère. Elle reçoit les apports millénaires de la civilisation, elle les transmet à l'enfant. Elle le soigne, elle l'aide à s'affranchir, elle l'éleve. Mais elle prépare aussi l'enfant à pouvoir se passer d'elle. La tâche de la mère ne s'achève-t-elle pas quand l'enfant devient homme ?

Obedissance et discipline scolaires ne sont pas instituées pour flétrir l'esprit et le caractère de l'enfant afin de lui faire accepter le joug, mais pour refouler ceux des instincts qui arrêteraient le développement de l'homme et dégraderaient une société nourricière. La vie ainsi protégée n'en jaillit que plus haut.

Nous optons en somme pour une pédagogie protectrice de l'enfant parce que nous optons pour une société protectrice de l'homme. Et c'est en cela que notre pédagogie syndicale s'anime au sens de l'humain.

L'école publique et la propagande politique et confessionnelle

Ce sentiment profond de respect pour l'homme et pour l'enfant nous éloigne de tout ce qui pourrait amoindrir l'individu moral et social. Aussi notre école, profondément attachée à la conception démocratique qui précisément procède du respect de l'individu, ne saurait s'instituer propagandiste en faveur d'un parti politique ou d'une confession religieuse.

L'école, notre école, ne saurait incliner la nature de l'enfant, la restreindre, la diriger pour l'enfermer d'autorité dans le moule rigide d'un credo de partisan.

Comment pourrions-nous dessécher cette petite âme fragile et tendre en la séquestrant dans une lourde atmosphère faite de verbalisme, de dogmes et de prophéties ?

Que l'enfant devenu homme, ouvert à toutes les idées et curieux des doctrines, s'attache avec fermeté à des opinions qu'il saura à l'occasion réviser et qu'il se rallie librement à des camarades groupés dans un parti, c'est l'affaire de sa conscience adulte. Mais qu'une éducation brise chez l'enfant la possibilité ultérieure de cette libre détermination, n'est-ce pas un abus de confiance d'autant plus vil qu'il s'agit d'une âme enfantine, naïve, crédule et sans défense ? Nous rejetons cette pédagogie de dressage parce qu'elle prépare non pas l'homme, mais le fanatique. Elle blesse, elle mutile, elle amoindrit. Elle s'oppose à notre sens de l'humain.

C'est un sentiment du même genre qui nous conduit à la neutralité scolaire en matière confessionnelle. Credo confessionnel, credo religieux, sont matières privées. L'homme, dans sa pleine indépendance, décidera. Décider pour l'enfant, courber d'autorité ses sentiments vers un système religieux déterminé, n'est-ce pas exclure la possibilité ultérieure du choix, et plus encore cette expansion de l'individu dans tous les sens, cette aventure dans toutes les directions qui aboutit à un choix, à un compromis, à une option personnelle ? L'enfant ne connaîtra-t-il rien des multiples visages des choses ? Un seul aspect sera-t-il permis ? Tous les sentiers qui mènent aux domaines où l'esprit se rattache à l'Univers seraient-ils interdits sauf un, celui qui conduit à une chapelle ?

L'école publique et la préparation professionnelle

Dans l'organisation administrative de l'éducation, notre pédagogie syndicale s'eleve contre toutes les tentatives, souvent séduisantes, de préparer, dès l'école, le technicien et le professionnel. Une règle très nette est affirmée dans tous nos congrès : aucun apprentissage avoué ou déguisé avant la fin de l'enseignement obligatoire. Est-ce, comme on l'a dit, la marque d'un intellectualisme étroit ? Est-ce l'incompréhension des conditions de la vie moderne ? Est-ce le désir obstiné de séparer aveuglément l'école et l'atelier ? En aucune façon

Nous estimons que l'apprentissage est un devoir social et doit devenir un service public. Nous estimons que l'école et la vie doivent se pénétrer sans cesse. Nous estimons que « l'intellectualisme » est à l'école aussi pernicieux que serait le « manuelisme ». Pernicieux comme tout ce qui tend à un développement incomplet, unilatéral, inéquilibré de l'enfant.

Préparer dès l'enfance le producteur, c'est sacrifier l'homme au spécialiste. Le spécialiste viendra, mais c'est l'homme qui décidera de sa spécialisation. Notre élève sera maçon, serrurier, comptable, géomètre ou violoniste, mais d'abord qu'il soit un homme, que l'école développe en lui tout ce qui est humain. Qu'il prépare sa profession concurremment avec la culture de soi-même, et qu'en définitive, parvenu à la compétence professionnelle, il n'ait pas sacrifié en lui l'homme à la technique.

Héritier du compagnonnage, notre syndicalisme honore le travail bien fait et le bon ouvrier, mais il souhaite que l'ouvrier n'abdique pas sa condition d'homme.

L'Ecole publique et les programmes

Dans la maison d'école elle-même, cet instinctif et profond sens de l'humain anime nos programmes, nos méthodes et nos procédés.

Si nous réclamons pour l'éducation physique, manuelle ou esthétique, une part légitime dans les horaires, c'est pour réagir précisément contre l'abus d'un intellectualisme qui tiendrait à développer un côté de la nature humaine au détriment des autres. Ce développement outré est anormal. Nous y voyons non seulement une éducation sans équilibre, mais une déformation de l'humain. Nous souhaitons que la formation de l'enfant se poursuive suivant toutes les possibilités de l'être en croissance. Nous tenons notamment à l'éducation de l'école maternelle parce qu'elle s'attache à la culture sensorielle. Nous voudrions qu'aucun enfant n'en fût privé. Nous protestons lorsqu'on détourne l'école maternelle de cette fonction pour y dispenser prématûrément un enseignement de lecture. Nous craignons que le souci d'apprendre à lire ne frustrer l'enfant de l'éducation des sens.

Tout est à cultiver chez l'enfant si l'on vise à en faire un homme.

A l'école primaire, nous cherchons à développer dans l'harmonie ce qui revient à l'observation, à la mémoire, au jugement, ce qui émeut le cœur et ce qui le contrôle, ce qui fortifie les muscles, ce qui éduque la main, et ce qui forme l'esprit; nous poursuivons à la fois l'acquisition des instruments de savoir qui tend vers la perfection dans l'automatisme et l'acquisition de la méthode de recherche qui exclut l'automatisme de la pensée.

Notre action sur l'enfant se poursuit dans tous les do-

maînes. Elle est multiple. Elle est « encyclopédique », non pas parce qu'elle tend à tout enseigner, ou à enseigner « de tout un peu », ou à enseigner ce qu'un « honnête homme ne saurait ignorer ». Nous considérons ces formules périmées, comme incompatibles avec le sens de l'humain qui anime notre enseignement. Elles recouvrent une conception simpliste, celle d'un enseignement de vérités premières qu'on plaque en la mémoire.

Notre action est « encyclopédique » parce qu'elle s'attache à cultiver tout ce qui est en germe chez l'enfant. Notre pédagogie fait le tour de la nature enfantine, elle saisit les reliefs et les creux, les points lumineux et les ombres, elle s'efforce même à pénétrer l'âme dans ses replis puis agissant dans tous les sens, elle aide l'enfant à construire l'homme en lui.

• •

Jardins d'enfants dit-on de certaines classes. Cette formule charmante s'applique exactement à nos écoles.

Jardins où l'on protège la croissance des plantes, où rien ne reste en jachère, où dans une harmonie vigoureuse, chaque germe protégé tend à porter des fleurs luxuriantes ayant chacune son parfum, sa couleur et son âme. Nos jardins d'enfants sont des jardins de jeunesse, jardins de l'humanité dans sa fleur, jardins bienveillants et favorables d'où l'enfant, pleinement éduqué, se dirigea vers l'état d'homme, librement.

L. DUMAS,

*Secrétaire pédagogique du Syndicat National,
Secrétaire général de la Fédération Internationale
des Associations d'Instituteurs*

L'ÉCOLE RURALE FRANÇAISE ET LE RÔLE SOCIAL DE L'INSTITUTEUR RURAL.

Un coup d'œil jeté sur les tableaux de la statistique générale et de la statistique administrative permet de mesurer l'importance du rôle que joue, dans la vie scolaire et dans la vie sociale, l'école rurale française.

Sur 33 014 communes (chiffre du recensement de 1936), la France en compte : 22 933 de 500 habitants et au-dessous, 8 358 de 501 à 1 000 habitants.

Sur une population totale de 41 905 953 habitants, vingt millions environ constituent la population rurale.

L'Administration scolaire comptait, en 1935 (Alsace-Lorraine non comprise) : 126 654 classes primaires ouvertes au total.

24 222 de ces classes constituaient chacune une école recevant les enfants des deux sexes (écoles mixtes).

42 953 constituaient chacune une école spéciale, un seul maître y assurant l'enseignement, les enfants du même sexe s'échelonnant de six à treize ans.

Ces écoles mixtes et ces écoles spéciales constituent l'école rurale française : école à classe unique, à maître unique. Les pédagogues en connaissent les grandes difficultés techniques et aussi les satisfactions. Celles-ci tiennent essentiellement de

l'action prolongée sur de jeunes esprits; dans la mesure où le maître lui-même a une personnalité marquée, il laisse sur ses élèves une empreinte durable

La population scolaire de ces milliers de villages, dans sa quasi-unanimité, ne connaît d'autre formation intellectuelle que celle de leur petite école, d'où l'importance de celle-ci dans l'évolution de l'esprit paysan et dans la vie de ce pays

L'école de village

Les hommes, c'est un lieu commun que nous rappelons, inscrivent leur histoire dans la pierre. La plupart de nos villages français sont dominés par la flèche du clocher, et leurs maisons paraissent chercher abri et aide auprès de la masse imposante de l'église. Tout ce que la foi fut pour nos aïeux est perçu d'un coup d'œil par le voyageur à qui le village se découvre de loin.

Il faut plus de temps et de patience pour retrouver les traces de l'effort de libération intellectuelle dont l'école est le plus vivant témoignage. Tel petit village garde, à demi enfoui sous l'herbe et les ronces, un tas informe de vieilles pierres ce qui reste de la première école dont le souvenir se soit transmis aux vivants. Dans les dépendances de l'église, l'instituteur du lieu fait visiter parfois à ses camarades de passage une petite salle au plafond bas, mal éclairée par deux petites fenêtres avares de lumière. Les garçons d'il y a près d'un siècle, du moins quelques-uns, y passèrent les mois d'hiver à déchiffrer les lettres, à apprendre l'addition, à copier quelques lignes d'un modèle parfait. Les rares fillettes qui demandaient à être admises dans ce local exigu se contentaient d'apprendre à lire l'écriture constituant un art pernicieux dont elles auraient pu faire mauvais usage.

Le village conserve aussi une honnête maison mêlée à toutes les autres, que distingue à peine un pignon légèrement plus élevé et une inscription à demi effacée : la première école bâtie spécialement pour cet usage aux premières années de la Troisième République. Les enfants, garçons ici, filles là, avec un rideau de toile pour toute séparation, fort à l'aise durant les mois d'été, s'y entassaient en hiver, sans souci suffisant de confort ni d'hygiène.

Aujourd'hui, nos villageois montrent avec quelque fierté un bâtiment détaché de l'agglomération, bien situé, bien exposé, aux larges baies qui laissent entrer à flots l'air et la lumière : « l'école neuve ». C'est une des réalisations récentes dont s'enorgueillissent les élus municipaux. Sans le volume ni l'envolée de l'église, elle a acquis sur les enfants, qui ne la désertent plus guère en été, une autorité reconnue par tous ; et son prestige gagne en étendue et en profondeur au fur et à mesure que grandissent et vieillissent leurs générations.

Pour rester véridique, il convient de préciser que toutes nos écoles rurales n'ont pas connu cette magnifique progression. Il en est trop encore à l'aspect d'une mauvaise ferme, aux bâtiments insuffisants et mal entretenus. Un nombre encore trop élevé de communes s'obstinent à laisser les écoliers en des classes sans lumière comme sans confort. Disons même qu'en témoignage d'une hostilité dont les causes sont nombreuses, certaines populations refusent à l'école publique toute aide matérielle en même temps que leurs enfants.



On ne saurait cependant nier que l'école primaire française, et l'école rurale en particulier, a répondu aux espoirs que ses fondateurs avaient placés en elle. Jules Ferry, Paul

Bert, Ferdinand Buisson lui avaient confié le soin de chasser l'analphabétisme, de familiariser les esprits avec la conception d'une république dégagée de toute emprise religieuse. Avec une foi d'apôtres et un désinteressement absolu des milliers de maîtres ruraux se firent dans les campagnes les modestes artisans de cette œuvre. Les difficultés ne leur furent guère menagées tandis qu'étaient souvent d'une insuffisance déplorable les moyens mis à leur disposition. Traitements, immeubles, mobilier, matériel d'enseignement, crédits d'entretien, tout était à la même échelle. Ils n'en eurent cure.

Quand éclata la guerre de 1914, la génération de ces pionniers, auxquels on ne saurait marchander l'estime et la reconnaissance, avait terminé sa tâche. Les illéttrés étaient devenus rares dans la plupart des campagnes. La république était solidement assise, et l'autorité souveraine de l'Etat comme son indépendance à l'égard des églises n'étaient plus contestées.

L'autorité de l'école rurale s'est affirmée depuis des années de deux manières. L'amélioration progressive de la fréquentation scolaire, en dehors de toute contrainte, et la prolongation libre de la scolarité moyenne, avant même le vote de la loi du 13 août 1936 fixant à quatorze ans le terme légal de la scolarité, témoignent d'une confiance croissante et d'un désir plus marqué de connaissances. Le modeste diplôme qui jusqu'ici marquait le terme des études primaires jouit d'un prestige qui ne va pas sans inconvénients. L'instituteur rural sait — il ne s'en rejouit nullement — que la population le jugera sur les résultats obtenus au jour du certificat d'études primaires. Malgré tous les inconvénients que peut présenter une telle mentalité et la forme même de l'examen, l'intérêt qu'il suscite au sein des familles n'est pas sans avantages pour l'école.

L'école publique, l'école laïque, l'école rurale, réalisée

autour de l'année quatre-vingt a terminé sur un succès indiscutable la période héroïque de son existence.

Il semble qu'une ère nouvelle ait commencé pour elle. On lui demande aujourd'hui une participation plus active à la diffusion d'une culture plus large et sa collaboration régulière aux efforts qui tendent à la rénovation de la technique agricole.

Des projets encore vagues, des tentatives isolées, laissent prévoir la multiplication dans nos campagnes de classes de scolarité prolongée, de cours post-scolaires agricoles. Les uns et les autres tireront des réalités paysannes les éléments de base d'une culture réelle. Ce besoin de connaître mieux sa terre, son métier, et le monde qui réagit sur eux, s'affirme actuellement par la création de « foyers paysans ». Ils ne sauraient vivre sans un contact étroit avec l'école, sans le concours de celle-ci. D'autre part, les techniciens agricoles demandent que soit accentuée la préparation spéciale des maîtres appelés à enseigner dans les écoles de villages, et multipliés les centres de perfectionnement agricole. Après une période d'études et d'adaptation, l'école rurale et ses maîtres sauront assumer à leur honneur les tâches nouvelles qu'on tend à leur confier.



Ni cette foi en ses destinées, ni même la reconnaissance de son action ne sont unanimement partagées. On critique ses méthodes et ses résultats; on lui reproche une influence contraire aux intérêts du pays.

On a cru que le mouvement, commun à tous les pays en voie d'industrialisation, qui porte vers les villes les populations rurales trouvait une de ses causes dans l'enseignement donné à l'école rurale. Elle distribuait, disait-on, il y a quelques

années, un enseignement uniforme. Dans les régions agricoles comme dans les régions industrielles, dans celles où la vigne domine comme dans celles où la betterave tient une large place, elle distribuerait des tranches uniformes de savoir. Elle serait donc toute indifférente à la vie, étrangère aux réalités du milieu, à la diversité infinie. Le petit paysan y vivrait dans une atmosphère factice, il y perdrat le goût de la vie rurale que rien ne viendrait lui rappeler, il y détacherait prématurément son ame de la terre avant d'en éloigner sa personne et sa vie.

Ce reproche d'ordre pédagogique et d'ordre social à la fois aurait été grave s'il avait été justifié. Il est en partie oublié. On voit bien reconnaître aujourd'hui que l'école ne peut rien contre le mouvement économique et social général, qui tend à la concentration industrielle et multiplie les entreprises collectives. L'appel de l'usine, du grand magasin, du service public est incessant et tentant. La vie agricole est encore bien rude et pleine d'aleins.

L'école rurale aussi bien que l'école urbaine avec son caractère familial bien plus marqué demande au milieu les matériaux de la plupart de ses leçons. Ses maîtres ont trop le souci de baser leur enseignement sur des éléments concrets, et ils apprécieront personnellement beaucoup trop les charmes de la vie rurale pour ne pas lui faire une grande place dans leur enseignement.

Si on ne croit plus l'école rurale hostile ou nefaste à la vocation agricole, on persiste à lui reprocher son caractère luique, accueillante et tolérante, elle l'enseigne aux autorités religieuses le soin d'enseigner le dogme. Elle se voit accusée pour cela d'être hostile au sentiment religieux, d'être un instrument de guerre imaginée par les ennemis de toute religion. Et des préoccupations d'ordre politique et social, mêlées à des scrupu-

pules d'ordre religieux, dressent contre elle des populations honnêtes portées naturellement à lui faire confiance. En certaines parties du Massif Central, de la Bretagne, de l'Ouest — nous ne disons rien des départements redevenus français en 1919 et soumis à un régime spécial —, l'action combinée du prêtre et du maître du sol détourne de l'école de l'Etat les enfants qu'elle devrait accueillir. C'est une lutte pénible que soutiennent les instituteurs ruraux de ces régions; en dépit de leurs efforts et de leur dévouement, ils doivent trop souvent vivre dans une classe presque vide, tandis que l'école confessionnelle reçoit des effectifs élevés. Trop souvent, la liberté est étrangère au choix des familles et la question se pose dans ces pays d'assurer aux parents le libre choix de l'école chargée d'élever leurs enfants.

Dans l'ensemble du pays, l'école rurale garde la confiance et la sympathie des populations. Adaptée aux nécessités de la vie rurale moderne, elle restera un foyer de culture, un centre de rassemblement et d'union, un instrument de rénovation technique et de libération sociale.

Le rôle social de l'instituteur rural

« L'instituteur est à la République ce que le curé est à l'église : un desservant. Le desservant d'un double culte : l'enseignement et la politique. »

On sent, dans ces lignes d'un grand journal bourgeois, à la fois un hommage et un reproche. L'instituteur rural — car elles le visent particulièrement — accepte volontiers l'un et l'autre. Venu du peuple et resté peuple, on veut bien reconnaître la sincérité de ses sentiments démocratiques et le désintéressement qu'il met, par une activité aux formes multiples, au service des intérêts populaires.

Jalousié des uns à cause de son salaire assuré, suspect a d'autres pour ses idées et son prosélytisme, il n'en joue pas moins un rôle social important dans nos villages où l'on apprécie son zèle professionnel et son obligeance. Même si la population qui l'entoure manifeste une hostilité verbale à la corporation, elle lui accorde dans son ensemble, un crédit personnel d'estime et de sympathie.

Dans les milieux ruraux où l'instruction est longtemps apparue comme un luxe, il est celui qui parle avec aisance et assurance, qui sait tourner une lettre et rédiger un bail, celui enfin qui a mission de dispenser le savoir. Si l'ajoute à cela des connaissances agricoles solides, mises en pratique dans les champs du voisinage, il marque d'une manière durable son passage dans la commune. « Avec un nombre suffisant d'instituteurs agricoles, aurait dit un directeur départemental des services agricoles, je me charge de révolutionner l'agriculture du département ».

Aussi les partis et les organisations multiples qui veulent toucher les masses paysannes font-ils appel à son concours et lui consentent-ils parfois de sérieux avantages. Les mai-sors d'engrais s'ingénient à lui être agréables, les journaux et revues en voie de lancement ont pour lui des tarifs réduits, quand manquent les moyens financiers, on le couvre de fleurs. Et si parfois on l'attaque avec vigueur, c'est surtout en raison de l'influence dont il jouit.

L'instituteur et le secrétariat de mairie

Dans un grand nombre des communes dont la population est inférieure à cinq cents habitants, les fonctions de secrétaire de la mairie sont dévolues à l'instituteur. La complexité sans cesse croissante de la législation et des initiatives administratives, une certaine hostilité de l'opinion vis-à-vis des cumuls de traitement, les améliorations consenties par l'Etat à leur situation pécuniaire, ont entraîné une diminution sensible du nombre de secrétaires de mairie instituteurs. Il n'en reste pas moins élevé puisque on l'estime, en ce moment, à près de vingt mille. Et les services préfectoraux se félicitent en général de cette collaboration, faute de laquelle il est fort difficile d'obtenir des petites communes une administration régulière.

L'instituteur rural est ainsi appelé à faciliter l'application d'une foule de lois, en les faisant connaître, en y préparant l'esprit paysan, en assurant la besogne matérielle qu'elles comportent. Quand il s'agit de lois sociales, son zèle administratif se double de celui du propagandiste. La loi de 1911 sur les retraites ouvrières et paysannes, comme la loi sur les Assurances sociales, lui ont dû, en maints endroits, d'être appliquées sans trop de retard. Il a popularisé la loi sur l'office du blé; il aide activement à cette heure à généraliser la loi sur les allocations familiales (sursalaire familial) dans l'agriculture. Bien souvent, le rôle du secrétaire déborde le cadre administratif dans lequel il est censé se tenir. En bien des lieux, il est resté le conseiller écouté du maire et de l'assemblée municipale, et l'on va même jusqu'à dire parfois — non sans exagération — qu'il dirige la commune.

Bien mieux que ses fonctions enseignantes, les nécessités

de la vie administrative le mettent fréquemment en contact direct, souvent étroit, avec la population adulte. Il instruit les demandes d'assistance, il transmet les pièces judiciaires, il connaît les incidents divers du lieu. Ainsi penetre-t-il dans l'intimité des affaires familiales comme dans celle des affaires communales. Si bien que les populations finissent par ne plus distinguer en lui l'employé public du voisin obligeant : il est à la fois le secrétaire retrouvé de l'administration communale et le secrétaire particulier, bénévole, d'une foule de familles.

Sans doute, au fur et à mesure que son influence grandit porte-t-il ombrage à l'un ou à l'autre. Des inimitiés sourdes naissent sans se laisser deviner, certaines deceptions ont vite fait d'un administré un ennemi sournois, et plus d'un échec électoral lui est imputé à crime. C'est la rançon d'une activité fort grande au service des individus autant que de la collectivité, elle n'entame guère son crédit.

Aussi, au moment où le maître d'école est retraité, lui demande-t-on en maints endroits d'assumer officiellement la direction des affaires communales en acceptant les fonctions et le titre de maire. Ainsi se prolongent et s'augmentent les possibilités d'une action sociale dont les aspects sont infiniment multiples et variés.

L'instituteur rural et le mutualisme paysan

Dans certaines régions de France, en particulier dans celles où subsiste le régime de la grande propriété terrienne, l'instituteur rural limite à ses fonctions de secrétaire de mairie ses occupations extra-scolaires. Grands propriétaires et riches fermiers ont assez de loisirs ou d'aptitudes pour diriger leurs mutuelles,

et ils se défieraient quelque peu de l'esprit qu'il risquerait d'y apporter.

Il n'en va pas de même ailleurs; et c'est dans le milieu de petits et moyens propriétaires exploitants que le mouvement mutualiste se développe et rend le plus de services.

Le Crédit mutuel agricole y a acquis un grand développement. Nombre de caisses locales ont pour secrétaire-trésorier l'instituteur de la localité et lui doivent la tenue parfaite de leurs comptes; aussi la rentrée régulière des annuités ou des prêts à court terme. A la tête de ces petites banques paysannes, il possède un poste d'observation particulièrement bien placé. Il y reçoit à la fois les demandes de prêts des intéressés et leurs confidences. Il pénètre au plus secret de la vie paysanne, dans cette partie de ses affaires que l'homme de la terre ne se résout à révéler que sous l'empire de la nécessité. Il sait ce qui se cache parfois de gêne ou d'inquiétude derrière telle femme d'assez belle apparence. Il sait aussi ce qu'il faut penser de la prospérité paysanne à laquelle on paraît croire dans certains milieux urbains. Mieux que le cours apparent des denrées, le nombre et l'importance des prêts sollicités, la cadence et la régularité des remboursements ou amortissements, disent l'état économique des milieux ruraux, la gravité des crises dans lesquelles ils se débattent périodiquement.

Le Crédit mutuel agricole a débarrassé la campagne française de cette plaie qui longtemps l'a rongée : le prêt usuraire. Et il a aidé puissamment un nombre important de salariés, de métayers, de petits fermiers, à accéder à la propriété de la terre qu'ils cultivent.

L'Assurance mutuelle agricole, dont l'importance s'accroît assez rapidement, dégage progressivement le paysan de l'emprise des compagnies d'assurances. Celles-ci trouvaient jusqu'ici dans ce milieu une clientèle fidèle et d'un revenu certain. Peu

à peu, elle leur échappe; l'on retrouve toujours dans cette évolution l'action diffuse de l'instituteur, qui repart autour de l'idée de groupements défensifs, et souvent son intervention directe qui s'avère alors particulièrement efficace. La où il prend vraiment à cœur cette tâche, les compagnies d'assurances sont appelées à ne pas garder d'assuré Assurance contre l'incendie, contre les accidents, contre les accidents du travail et les accidents aux tués, contre la grêle, contre la mortalité du bétail, les contrats se multiplient sur le bureau de secrétaire. L'importance du mouvement mutualiste paysan n'est en œuvre des capitaux importants que les caisses de crédit agricole utilisent dans le milieu même où ils se sont constitués.

Le mouvement coopératif prend dans les campagnes françaises des formes multiples et son développement s'est fait de façon irrégulière. L'attività du lait, très anciennes, boulangeries coopératives des Charentes et du Poitou, caves coopératives du Midi, boulangeries et moulins coopératifs dans le Sud-Ouest, autant de formes du mouvement coopératif paysan, auquel ici et là l'instituteur prend son concours dont il est parfois l'animateur.

La loi du 15 aout 1936 qui a organisé en France l'Office du blé a donné au mouvement coopératif, dans toutes les régions où se cultive notre première céréale, une impulsion qui marque un tournant dans la vie agricole de ce pays. L'organisation nouvelle se heurte à l'individualisme paysan, à la défiance instinctive des hommes de la terre pour ce qui vient de l'Etat; elle a dû lutter contre ceux dont elle lèse les intérêts et échapper à des manœuvres inspirées par l'esprit de politique partisane. Par contre, elle a bénéficié de toute l'activité des maîtres d'école ruraux de leur enseignement moral, de leur propagande diffuse, de leur concours direct. Leur action incessante et diverse d'aspect facilite l'adaptation de la mutualité paysanne aux nécessi-

sités d'une organisation économique nouvelle. Elle tend à lui faire adopter sans contrainte ce qui est nouveau et lui paraît à première vue insolite. L'électrification a été de ces nouveautés qui heurtent l'individualisme et l'esprit conservateur paysan.

Malgré cela, obéissant au courant général qui a porté *le syndicalisme* français à un degré de développement qu'il n'avait jamais connu, les travailleurs du sol multiplient à cette heure le nombre de leurs syndicats.

Dans les régions de grande propriété où le nombre de salariés est important, les syndicats adhèrent à la Confédération Générale du Travail. Dans un grand nombre de communes, l'instituteur était longtemps resté le syndiqué unique, et cette qualité lui vaut parfois d'être le conseiller du syndicat nouveau. Ailleurs, là où la terre est divisée et où le faire-valoir direct constitue la règle générale, ce sont des syndicats de petits propriétaires (paysans travailleurs) qui se multiplient. Et telle fédération paysanne a trouvé auprès des instituteurs ruraux le concours le plus actif.

Ainsi, sans vouloir affirmer qu'en tous lieux et à tout instant l'on retrouve l'action de l'instituteur rural, on peut constater son influence heureuse. Le rassemblement des individus sur la base de leurs intérêts professionnels caractérise le mouvement social tout entier ; il se fait plus lentement dans les campagnes, en raison de l'isolement fréquent des individus et d'une mentalité qui tient à des conditions de travail lentes à se modifier. Par son enseignement, par son exemple, par ses initiatives, l'instituteur rural aide à cette évolution de la vie sociale.

Il n'est pas jusqu'à son activité dans le domaine politique

et à son influence électorale, trop connus pour y insister ici, qui ne se traduisent sur le terrain social.

L'école rurale et ses maîtres contribuent pour une bonne part à l'évolution des idées et des formes de la vie rurale. Les traces de leur influence heureuse sont visibles dans nos campagnes. Nous souhaitons que soient mis à la disposition de l'institution et de ses artisans les moyens matériels, pécuniaires et culturels pour que le monde paysan puisse participer, en toute justice, au mouvement général qui semble porter les travailleurs de ce pays à un haut degré d'influence et, nous voulons l'espérer, de bien-être dans la liberté.

René Vivès,
*Secrétaire de la Commission
d'Education sociale
du S.N. des Instituteurs*

LES COURS COMPLÉMENTAIRES

Les Cours complémentaires sont, sans doute, un des organismes les plus originaux de notre enseignement primaire français.

La loi les définit : « Classes d'enseignement primaire supérieur annexées à l'Ecole primaire élémentaire. »

Ce sont des établissements facultatifs, dont la création et l'entretien ne sont obligatoires, ni pour les communes ni pour l'Etat. En cela ils se distinguent nettement des classes primaires élémentaires.

« Leur mission, disent les instructions de 1920, est de mettre un minimum d'enseignement primaire supérieur à la portée des enfants qui, sans quitter leur famille, veulent dépasser le niveau de culture de l'école élémentaire. » Ces mêmes Instructions ajoutent : « Partout où peuvent être réunis une vingtaine de jeunes gens qui, attachés au sol natal désirent, sans se déraciner, continuer leurs études après l'âge scolaire, un Cours complémentaire devrait exister. »

Dans la réalité le rôle complexe des Cours complémentaires consiste à préparer les meilleurs de leurs élèves aux examens qui sanctionnent les études primaires supérieures : brevet élémentaire, brevet d'enseignement primaire supérieur, ainsi qu'au concours d'entrée aux Ecoles normales ; à donner une instruction plus approfondie aux jeunes gens qui ne veulent, ou ne peuvent entrer dans la vie active aussitôt après la

fin des études primaires élémentaires, à commencer la formation professionnelle, voire même à assurer l'apprentissage dans leurs sections professionnelles

En 1937, le nombre des Cours complémentaires est, pour l'ensemble du territoire, d'environ 1 800 avec pres de 4 000 classes fréquentées par 107 000 élèves 58 000 jeunes filles, 49 000 garçons

Aperçu historique

L'idée d'un enseignement destiné à compléter et à étendre l'instruction reçue à l'école primaire, c'est-à-dire la conception de l'enseignement complémentaire n'est pas nouvelle. On doit en reporter la paternité aux hommes de la Révolution française. C'est en effet Talleyrand qui, le premier, envisage la création d'un « second degré » d'enseignement propre à prolonger, pour le plus grand nombre d'enfants possible, la première scolarité. Le projet déposé à la Constituante les 10 et 11 septembre 1791 ne fut pas discuté, mais Condorcet s'en inspira dans le lumineux rapport soumis à la Législative les 20 et 21 avril 1792. Sous la Convention, Lepelletier Saint-Fargeau reprit à son tour, au moins en ce qui concerne les écoles du second degré, les idées de Condorcet. Sans doute ces idées ne reçurent pas d'application, mais elles portaient en elles le germe des réalisations futures. C'est ainsi qu'en 1878, le ministre de l'Instruction publique d'alors, Bardoux, déposa un projet de loi relatif à l'organisation de l'Enseignement primaire supérieur. Il prévoyait une école primaire supérieure par canton et son rattachement possible à l'école primaire élémentaire selon les conditions locales.

Le mot *Cours complémentaire* apparaît pour la première fois dans les textes législatifs dans le décret du 15 janvier

1881... « les Ecoles d'un an qui prennent le nom de Cours complémentaires ».

La loi de 1886 et le décret organique de 1887 fixent la place des Cours complémentaires : « L'enseignement primaire est donné : 1^o dans les écoles maternelles ; 2^o dans les écoles primaires élémentaires ; 3^o dans les écoles primaires supérieures annexées aux écoles élémentaires et dites Cours complémentaires. » Le décret du 18 janvier 1887 précise encore : « Le Cours complémentaire est annexé à une école élémentaire et placé sous la même direction. »

Organisation intérieure

Les règlements prévoient qu'en droit « les Cours complémentaires comprennent au plus, quel que soit le nombre d'élèves, deux divisions ». Mais en fait, devant l'afflux des candidats, on a fréquemment créé trois divisions correspondant aux trois années d'études dans de véritables écoles primaires supérieures. De même les Cours complémentaires ont dû, comme le leur ont constamment rappelé décrets, arrêtés et instructions ministérielles, s'adapter aux nécessités locales et donner à côté de l'enseignement général un enseignement professionnel. On doit distinguer les Cours d'enseignement général, de beaucoup les plus nombreux et comportant presque tous une section de préparation à l'Ecole normale, et les Cours professionnels. La formule la plus heureuse et qui tend à se développer est celle du Cours comportant à côté de la section générale, qui est la cellule mère, des sections professionnelles spécialisées.

Le nombre des maîtres varie avec celui des divisions et des sections. On compte encore trop de Cours complémentaires à

un seul maître, 261 pour les garçons et 213 pour les filles. La règle la plus générale consiste à placer deux maîtres par classe, l'un chargé des enseignements littéraires, l'autre des enseignements scientifiques. Dans les grandes villes et dans certaines communes des maîtres auxiliaires sont attachés aux Cours complémentaires pour y enseigner les langues étrangères, le dessin, le chant, la gymnastique, le travail manuel, l'enseignement ménager, etc. Ces maîtres sont rétribués par les municipalités.

Le personnel

Les titres requis pour enseigner dans les Cours complémentaires et les avantages pécuniaires attribués au personnel ont été fixés par les lois de 1889 et 1893. Dans les écoles qui comprennent un Cours complémentaire, les maîtres chargés de ce cours ainsi que les directeurs et les directrices, reçoivent un supplément de traitement.

« Nul ne peut être appelé à enseigner dans un Cours complémentaire s'il n'a 25 ans d'âge et 5 ans de services effectifs ». La loi exige du directeur la possession du brevet supérieur. Dans les villes en particulier, et depuis quelques années, un certain nombre de maîtres de Cours complémentaire sont titulaires soit du Professorat des Ecoles normales ou de la première partie du Professorat, soit d'une licence, lettres ou sciences, ou d'un certain nombre de certificats de licence. « Après 5 ans de délégation, les maîtres appelés à enseigner dans les Cours complémentaires peuvent, sur la proposition de l'Inspecteur d'Academie et l'avis favorable du Conseil départemental, être pérennisés dans leurs fonctions, ils prennent alors le titre de Professeurs de Cours complémentaires. » Ce titre d'ailleurs, dans la législation actuelle, est surtout hono-

risque, tout au plus donne-t-il à son possesseur un droit de priorité en cas de déplacement pour raison de services.

Le recrutement des élèves

Le recrutement des élèves varie selon les régions et surtout selon la nature des milieux ruraux ou urbains. Ce qui le caractérise c'est avant tout son manque d'homogénéité. Les élèves des Cours complémentaires peuvent être classés dans trois catégories, les enfants qui se destinent aux fonctions administratives, qui passent le brevet élémentaire, le brevet d'enseignement primaire supérieur, le concours d'entrée à l'Ecole normale et les divers concours administratifs, et qui, pour des raisons diverses, santé plus ou moins fragile, situation modeste des parents, n'ont pas voulu ou pu quitter le foyer familial. Puis les élèves qui viennent chercher au Cours complémentaire un complément d'instruction et d'éducation avant de commencer l'apprentissage d'un métier, avant d'aller cultiver les terres paternelles ou poursuivre le commerce familial. Enfin les jeunes gens qui, volontiers auraient été à l'atelier ou au bureau si la crise économique n'avait raréfié les places et que les parents envoient au Cours complémentaire pour les sauvegarder de l'inaction et du séjour prolongé dans la rue. Population hétérogène on le voit; chacun des éléments y varie selon les régions, selon la proximité ou l'éloignement des lycées ou des écoles primaires supérieures, selon l'intensité du chômage local.

Les effectifs de ces cours sont très différents, tel d'entre eux n'a que 12 à 20 élèves, tel autre de 20 à 50, c'est le plus grand nombre, d'autres enfin sont pléthoriques ayant de 100 à 300 élèves et plus.

Les programmes

La diversité du recrutement des élèves des Cours complémentaires se traduit dans la variété des buts qui leur sont assignés. « Étant donnée leur clientèle les Cours complémentaires doivent inscrire à leur programme soit l'enseignement général, soit l'enseignement professionnel soit l'un et l'autre ». Ces programmes doivent être souples comme l'organisme lui-même. Si l'arrêté de 1881 avait fixé les programmes des Cours complémentaires celui de 1895 au contraire, édictait qu'il n'en serait pas établi il précisait seulement que « l'enseignement dans les Cours complémentaires aurait pour objet la révision des matières du Cours supérieur des écoles primaires élémentaires toutefois les maîtres et les maîtresses étaient autorisés à faire aux programmes des écoles primaires supérieures principalement à ceux de la première année les emprunts qui seraient jugés particulièrement utiles aux élèves ».

Les sections générales

Les décrets de 1920 et les instructions ministérielles sont plus généreuses. C'est de 1920 que date le véritable essor des Cours complémentaires. « Les Cours complémentaires d'enseignement général recevront entre autres élèves des candidats à l'École normale. Par suite, leur programme sera presque nécessairement celui du concours d'admission à cette école qui coïncidera dorénavant, defalcation faite de quelques articles, avec celui de la section générale des écoles primaires supérieures ». C'est en effet, depuis 1920 sur le programme des écoles primaires supérieures que s'est modelé celui des

Cours complémentaires. Dans certains cours qui, par le nombre de classes, parfois 3, 5 et même 8, et par le nombre de maîtres sont de véritables écoles primaires supérieures, on épouse tout le programme de ces écoles. Dans les cours plus modestes, les maîtres en accord avec le Comité de patronage, quand il existe, et sous le contrôle de l'autorité académique, établissent un programme qui peut varier d'école à école, car aucun règlement général ne lie, à cet égard, les autorités locales. »

Les études au Cours complémentaire sont sanctionnées par un examen de sortie prévu par l'arrêté de 1881. En fait, elles le sont surtout par les examens de l'enseignement primaire supérieur, concours d'entrée aux écoles normales.

Les sections professionnelles

Dès 1887 on avait reconnu la nécessité de commencer au Cours complémentaire une sorte d'initiation aux travaux manuels : « Les Ecoles primaires supérieures et les Cours complémentaires doivent avoir un atelier où puisse être donné l'enseignement du travail manuel », art. 39. En 1920, le ministre de l'Instruction publique écrit : « Les Cours d'enseignement professionnel, notamment les cours utiles à l'agriculture et, pour les filles les cours d'enseignement ménager auxiliaires sont prévus pour donner ces enseignements nouveaux : « Tous les Cours complémentaires devront être dotés d'ateliers et de champs d'expérience. »

Mais cet enseignement ne s'organisa d'une manière plus systématique qu'après le décret du 5 juin 1934 et la loi du 1^{er} août 1936. Des programmes particuliers pour les sections industrielles et commerciales ont été établis. Le nombre des

heures de classe fixé à 40 : dont 15 réservées à l'enseignement général, 15 à l'enseignement professionnel, 5 aux études personnelles, 5 à l'éducation physique, chant. Dans sa séance d'avril 1936, le Conseil supérieur de l'enseignement technique a fixé les modalités de l'examen de sortie des Sections industrielles et commerciales.

Ce sera un examen sérieux comportant des épreuves écrites, des épreuves pratiques et des épreuves orales. La possession du diplôme de sortie des sections industrielles et commerciales dispensera de deux années de stage pour l'examen du certificat d'aptitudes professionnelles. Enfin certaines sections qui ont trois années d'études présenteront directement leurs élèves au certificat d'aptitudes professionnelles. On compte en France en 1937 pour les garçons 13 sections industrielles, 14 commerciales, 1 agricole pour les jeunes filles, 53 sections commerciales, 5 sections d'enseignement ménager.

Les résultats

Precisant la tâche des Cours complémentaires, les instructions ministérielles de 1920 s'expriment ainsi : « Dans un pays comme la France où prédomine la population rurale, on a besoin de bons agriculteurs, de bons artisans ruraux, de fonctionnaires, notamment d'instituteurs connaissant et aimant la vie rurale. Ces agriculteurs, ces artisans, ces fonctionnaires ruraux ce sont les Cours complémentaires qui doivent les former. Nous puisions dans les réponses d'une enquête assez récente, quelques exemples, propres croyons-nous à bien illustrer les résultats obtenus par les Cours complémentaires. »

Nous citerons d'abord celui d'un Cours situé dans une

région industrielle : le Nord. Promotion quittant l'école : 28 élèves. 13 ont obtenu le Brevet élémentaire, 6 d'entre eux entrent à l'Ecole normale, les 7 autres deviennent : deux, monteurs électriens ; deux, aides-comptables ; un, dessinateur à la Compagnie de l'Est ; un, employé de banque ; un, employé de bureau. Les 15 autres élèves sont tous titulaires du diplôme de fin d'études complémentaires ; ils deviennent : trois, dessinateurs ; six, ajusteurs (l'un d'eux obtient une médaille de bronze au concours du meilleur ouvrier de France) ; un, bobineur ; deux tourneurs ; un, employé de bureau ; un, engagé dans l'aviation ; un, chauffeur d'automobile. On note dans cet exemple le triple souci des Cours complémentaires : donner à tous la meilleure instruction possible, diriger vers l'Ecole normale les enfants de situation modeste, répondre par la formation professionnelle aux besoins régionaux.

Deuxième exemple pris dans une région agricole. Dans l'Académie de Toulouse en 5 ans, 1.631 élèves quittent les Cours complémentaires : 463 se dirigent vers les écoles primaires supérieures et les écoles normales, 1.168 vers les professions diverses, commerce, industrie, culture.

D'une enquête officielle faite en 1936 il résulte que dans les écoles normales d'instituteurs 45,4 % des élèves proviennent des Cours complémentaires et 42,8 % dans les écoles normales d'institutrices.

L'avenir

L'avenir des Cours complémentaires est-il menacé, comme on l'a dit, par le projet de réforme de l'enseignement déposé sur le bureau de la Chambre des Députés ? Nous ne le croyons pas. Il est vraisemblable qu'un certain nombre de cours qui sont de véritables écoles primaires supérieures, tant par le

nombre de divisions et de maîtres que par les résultats obtenus, s'intégreront dans le second degré comme école primaire supérieure. Quant aux autres, qu'il faudra nécessairement multiplier pour en placer au moins un par canton, ils continueront leur tâche essentielle, pourvoir à plus de culture et préparer à la profession l'adolescence populaire avant son entrée dans la vie active.

Il est presque certain que le travail professionnel des Cours complémentaires ira s'élargissant. Mais l'enseignement professionnel est inseparable de la formation intellectuelle morale et civique. Les cours complémentaires ne perdront rien en valeur de culture, ils gagneront en clarté en jouant nettement leur rôle qui fut le premier, celui de l'éducation intellectuelle et pratique du peuple. Un gros effort s'impose pour doter le pays du nombre de Cours complémentaires indispensables et suffisamment outillés : bibliothèques, laboratoires, ateliers, champs d'expériences, salles de cinéma, de T.S.F., d'enseignement ménager, etc. si l'on veut réaliser autour d'eux un véritable enseignement post-scolaire (Il y a 3 021 cantons, il faudrait plus de 6 000 Cours complémentaires pour les garçons et pour les filles, il en existe 1 800).

Conclusion

Chargés d'une mission complexe et delicate, les Cours complémentaires ont répondu aux plus larges espérances mises en eux. C'est ce qui explique, en partie, l'accroissement considérable de leurs effectifs (39 027 élèves en 1920, 107 401 en 1937).

On peut dire qu'ils sont les véritables centres de l'éducation et de l'instruction de l'adolescence populaire de notre

pays, les foyers de culture à la fois désintéressée et pratique où se forment des citoyens vraiment conscients de leur rôle dans la démocratie, des ouvriers et des paysans dominant leur profession et accomplissant leur tâche avec plaisir, des hommes capables de participer aux joies les plus sereines de la pensée de l'art et de l'action.

C'est sans doute parce qu'ils avaient dans le choix des programmes et la distribution des horaires, plus grande liberté et plus large initiative que les instituteurs ont su mener à bien une tâche particulièrement délicate.

J. SAUZEAU,

*Directeur d'Ecole primaire publique,
Membre du Conseil Supérieur
de l'Instruction publique.*

L'ÉCOLE NORMALE FRANÇAISE

L'idée d'école normale primaire, c'est-à-dire d'un établissement d'enseignement destiné à la formation des maîtres chargés de dispenser l'instruction élémentaire, date chez nous du jour où s'est manifesté le besoin d'organiser l'instruction générale du peuple. Elle a pris naissance au sein du Comité d'Instruction publique de la Législative (1). Dès 1792, dans une lettre curieuse, un représentant du peuple, l'Alsacien Dorsch, observe que « pour former le cœur et l'esprit des enfants et leur donner le développement et l'impulsion convenable, il faut des connaissances fondamentales, il faut surtout connaître les facultés et les goûts des enfants ». Ce qui suppose des établissements scolaires appropriés. Ce n'est pas d'ailleurs une idée originale, car Dorsch s'inspire de « ce qui existe dans les plus florissantes provinces d'Allemagne ». L'idée de Dorsch est reprise par Lakanal dans un projet qui fut voté le 9 brumaire an III.

Quels qu'aient été les gouvernements pendant tout le cours du XIX^e siècle, l'institution des écoles normales a pu rencontrer des objections, et même, au temps de M. de Falloux, risquer

(1) L'idée d'une formation pédagogique des instituteurs est envisagée par Condorcet (Titre V, art. 8), mais à peine et en passant. Daunou, au contraire, soulignait la nécessité de créer quelques « écoles spéciales » dans lesquelles on étudierait « l'art d'enseigner » (*Essai sur l'Instruction publique*, juillet 1793).

d'après des connaissances théoriques d'origine diverse convenablement systématisées. Cette préparation implique donc un enseignement de la « pédagogie », c'est-à-dire des matières relatives à la nature mentale, morale et physique de l'enfant, ainsi qu'une application de ces connaissances dans l'exercice du métier, c'est-à-dire dans le fonctionnement d'une école.

Ajoutons que c'est par l'institution du *travail collectif*, par l'association d'élèves mettant en commun leurs observations, leurs efforts, leurs initiatives, soit dans l'acquisition des connaissances, soit dans la pratique scolaire, que l'apprentissage a le plus de chance d'être fécond, intense et rapide.

Voilà pourquoi le système le plus propre à produire les meilleurs résultats dans la recherche d'une œuvre aussi complexe et aussi difficile que la formation d'un corps de maîtres adaptés à la tâche d'élever l'enfance (1) d'un pays, c'est le système du *séminaire*, le système de la vie en commun dans l'ordre spirituel comme dans l'ordre matériel (il s'agit ici d'internat) — étant bien entendu que ce « séminaire » n'exclut ni la discipline intérieure la plus libérale qu'exige impérieusement la formation d'hommes libres chargés de former à leur tour des hommes libres, ni la communication avec le dehors, si nécessaire à des hommes qui auront à vivre, non dans un cloître, mais dans le siècle et qui doivent garder le contact avec une réalité en perpétuel mouvement pour y adapter leur action d'éducateurs.

L'école normale nouvelle où les futurs instituteurs acquièrent l'idée de l'importance de leur rôle, ou plus exactement de leur mission, n'est que la laïcisation d'une institution qui, sous des noms différents, depuis tant de siècles et dans toutes les civilisations même dans les plus anciennes, a été conçue,

(1) Et bientôt, nous l'espérons, l'adolscence

par opposition avec la formation isolée, comme le moyen le plus propre à créer une doctrine et à assurer son progrès. On comprend que Jules Ferry ait pu écrire qu' « il n'y a pas d'enseignement public sans les écoles normales » et que le nombre de ces établissements se multiplie dans le monde : on en compte actuellement 1.500, dont en France 89 d'instituteurs, 83 d'institutrices, avec 14.000 élèves-maitres ou maitresses.

L'Ecole Normale française de 1795 à 1879

Comment l'école normale française comprend-elle aujourd'hui la préparation à cette mission ? Quels sont son régime intérieur, ses programmes d'enseignement et d'exercices pratiques, ses examens (1) ? Pour répondre à ces questions, il est utile de montrer quelles influences ont déterminé la forme actuelle de l'école normale. Il sera plus aisé ensuite d'apercevoir comment elle doit se transformer pour satisfaire à des besoins nouveaux, à des aspirations nouvelles et même peut-être simplement à la logique de son essence.

Le but essentiel que doit se proposer l'école normale n'est pas apparu tout de suite. But de formation professionnelle, ou but de formation à la fois générale et pédagogique ? La conception primitive était celle d'une formation professionnelle. Et peut-être, aujourd'hui, nous orientons-nous vers une telle conception. Ce sont les divergences touchant la fin à se proposer, c'est cette dualité des buts et de l'importance relative de chacun d'eux qui expliquent les *conceptions diverses qu'on s'est fait de l'école normale au cours du XIX^e siècle jusqu'à l'époque présente.*

Dans une première période, qui va de l'an III à l'année

(1) V. *Appendice* : répartition hebdomadaire des matières; brevet élémentaire; brevet supérieur; certificat d'aptitude pédagogique.

1866, et même à l'année 1879, le statut de l'école normale reste mal défini et comme informe.

Il n'y a pas d'école normale d'institutrices. Les écoles normales d'instituteurs, dont le nombre va au contraire, grandissant (11 avant 1833, puis 48 après), fondées par les départements ou dues à des initiatives privées, présentent la plus grande variété dans l'installation matérielle dans l'organisation de l'enseignement et même dans le recrutement. Leur caractéristique commune, c'est cependant que la *préoccupation pédagogique y domine plus que le souci de la culture*. Et cette préoccupation se marque soit dans l'insignifiance des programmes d'instruction générale, soit dans l'âge élevé des élèves.

La première école normale ouverte à Paris (30 octobre 1791 — et fermée, du reste, deux ou trois mois après) devait recevoir 1 400 élèves de 21 ans au moins pendant quatre mois de scolarité consacrée uniquement à l'art d'enseigner. Celle de Strasbourg (1810) elle-même qui constitue cependant une expérience remarquable et décisive, reçoit pendant quatre ans d'abord, puis trois ans ensuite des élèves de 16 à 30 ans. En général les écoles normales antérieures à 1833 n'admettent guère que des élèves de 20 à 35 ans. Les instituteurs en exercice y sont même reçus pendant les vacances et peuvent y passer un an en se faisant suppléer à leurs frais.

Ce souci presque exclusif d'éducation professionnelle (qui n'entraîne pas néanmoins l'ouverture d'écoles annexes) et l'absence d'une véritable instruction générale sont commandés par des considérations politiques. C'est *la défiance à l'égard des instituteurs* qui détermine Napoléon à exiger que l'instruction donnée à l'école normale se borne à « exposer les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire, à chiffrer ». Et mettant le comble à cette défiance, il recommande aux autorités de veiller « à ce que les maîtres ne portent

pas leur enseignement au delà de ces limites ». Ce sont les mêmes craintes qui dictent au philosophe Jouffroy et à l'Académie des Sciences morales et politiques (en 1835) le conseil d'abaisser le niveau intellectuel des élèves-maitres et de faire une part plus grande à la religion. Il s'agit de rompre avec « cette demi-science orgueilleuse, cette ambition éveillée et trompée de cette nuée d'instituteurs imprudemment initiés dans les écoles normales à une instruction trop haute et à des habitudes trop raffinées ». Le recul des idées libérales s'étant encore accentué après 1848, M. de Falloux va plus loin encore : le choix arbitraire de l'Administration remplace le concours pour le recrutement des élèves-maitres : les programmes d'enseignement sont réduits à leur plus simple expression ; la vie intérieure (15 jours de vacances par an ! aucun contact avec le dehors !) est celle d'un couvent.

Le seul événement où se marque une réaction contre cet esprit est la *loi de 1833* ou loi Guizot, précédée du décret du 14 octobre 1832. Cette loi a fait une obligation à chaque département d'ouvrir une école normale de garçons — en s'associant, tout au moins, à un autre département. L'enseignement prévu est assez riche, sauf en français ; il vise même à la pratique, puisqu'une part est faite à la grefie et à la taille des arbres. Mais il s'en faut que la réforme porte tout de suite ses fruits. Et c'est seulement douze ans après que les directeurs seront pris dans le milieu le plus qualifié, c'est-à-dire dans le personnel primaire (et non pas dans celui du secondaire). La « Commission de surveillance », composée de personnes étrangères, en général, à l'Université, continue de jouer un rôle capital : celui qui reviendrait à l'Etat. Enfin, pour la formation des institutrices, on ne prévoit, à partir de 1836, que des « cours normaux » annexés à des établissements qui sont le plus souvent les écoles congréganistes.

En réalité, ce n'est que du *règlement du 2 juillet 1866* que l'institution reçoit son statut. Le grand ministre liberal, *Victor Duruy*, est le véritable créateur de l'école normale moderne, et, après lui, on n'a fait guère qu'appliquer ses conceptions.

Mais elles ne reçoivent vraiment cette application que de *Jules Ferry*, dès son premier ministère (1879). Désormais, le recrutement et l'organisation prennent un caractère démocratique en harmonie avec les institutions politiques nouvelles. La gratuité est absolue pour les élèves-maîtres. Les écoles normales dépendront non de la commission de surveillance et du préfet, mais du recteur. La dignité et l'autorité des directeurs sont assurées par un meilleur recrutement et par la nature même des enseignements dont ils sont chargés (morale, psychologie, pédagogie). Les professeurs — sortis de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses — sont nés à la vie intérieure de l'école, car on estime que c'est la « succession d'influences intimes et pénétrantes qui constitue vraiment la discipline des esprits ». Le régime intérieur devient « liberal et familial ». Les sorties sont libres. Les aumônières et l'enseignement religieux sont supprimées. Quant aux programmes, ils tendent à répondre aux besoins du temps présent. Ils comportent en premier lieu l'instruction morale et civique caractérisée par une absolue positivité, c'est-à-dire l'absence de toute référence à un dogmatisme quelconque et une part très grande est faite aux sciences. C'est la loi du 30 octobre 1880 et le décret du 19 janvier 1887 qui réglementent les écoles normales actuelles. Mais ces dispositions ne font qu'enregistrer les mesures prises depuis 1879. On peut dire que dès lors l'école normale primaire française a trouvé son statut et sa forme. Les réformes postérieures ne feront que préciser et réaliser l'esprit démocratique, liberal et laïque qui animait le législateur de 1879 à 1887.

En 1920, une réforme nouvelle intervient qui tend à restaurer, en le perfectionnant le régime antérieur

On reproche au régime institué en 1905 de couper en deux l'école normale « en superposant à un établissement d'enseignement général, où on a trop peu le souci de la fonction future » des élèves, un établissement d'éducation professionnelle, une école de pédagogie. On estime que ce régime est trop ambitieux quand il « adopte des méthodes qui ne conviennent dans les Facultés qu'à des étudiants de seconde ou de troisième année »

La réforme de 1920 s'efforce de rendre à l'école normale son unité, non pas sans doute nous semble-t-il en déterminant la culture générale en fonction de la culture professionnelle (ce n'est pas toujours possible) mais en instituant l'éducation professionnelle dès le début et en dispensant une éducation intellectuelle vraiment adaptée aux besoins de l'instituteur qui n'a pas « le loisir de faire ample connaissance avec les méthodes scientifiques de l'enseignement supérieur ». L'âge et la destination de ses élèves font de l'école normale un établissement bien spécial parce que « les connaissances générales qui assurent la culture se trouvent être en même temps les connaissances techniques requises pour la profession » (1)

Et la réforme répond — autant qu'a une volonté d'homogénéité — au désir caractéristique de toute l'œuvre de son auteur Paul Lapie de promouvoir l'enseignement primaire, c'est-à-dire d'assurer la progression de l'enseignement de l'école normale, par rapport à celui de l'école primaire supérieure. Dans l'ancienne école normale, « les études ressemblent à celles qu'on peut faire soit dans un collège, soit dans une école primaire supérieure ; la ressemblance est même si grande qu'elle confine

(1) *Fr. Vieil, Manuel général*, 8 mai 1937

parfois à l'identité : en certaines matières, les programmes des écoles normales et ceux des écoles primaires supérieures paraissent littéralement copiés les uns sur les autres ». « Il faut à l'école normale pousser plus loin qu'à l'école primaire supérieure l'enseignement littéraire et scientifique ».

Pour lever une objection (1), celle qui se tire de l'examen terminal, *le brevet supérieur*, dont le souci tyrannique obsède le normalien et le détourne de s'attacher à son éducation professionnelle, que ne sanctionne aucun examen de sortie. — le réformateur de 1920 est amené à modifier le brevet supérieur. Celui-ci cesse d'être un examen préparé par le moyen d'une sorte de « forçage » ; il devient un véritable « certificat de fin d'études normales » comportant, d'ailleurs, des épreuves orales ou écrites placées à la fin de chacune des trois années.

Mais quelles que soient les différences entre l'école normale de 1905 et celle de 1920, il y a quelque chose de commun : leur esprit. La réforme de 1920 transporte, en effet, dans les trois années cet esprit libéral que la réforme de 1905 avait introduit dans la dernière, année de « libre travail, presque de loisir studieux, sans grand souci de l'examen familial qui devait terminer les études ». Il faut instituer à l'école normale le régime intellectuel qui convient à des étudiants destinés à devenir des maîtres et qui fera d'eux, répétons-le, « non des brevetés, mais des éducateurs ».

On y parviendra par le régime intérieur, par l'éducation professionnelle, par l'éducation générale. Nous sommes ainsi amenés, après cet historique rapide, à définir *l'esprit actuel de l'école normale française*.

(1) Cette objection justifiait aux yeux du réformateur de 1905 la séparation radicale de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle.

L'esprit actuel de l'Ecole Normale française

Pour ce qui regarde le *régime intérieur*, les instructions de 1920 préconisent un retour aux dispositions de la circulaire du 7 février 1884 qui recommande de faire faire aux élèves-maîtres l'apprentissage de leurs prochaines responsabilités, en d'autres termes de les laisser se gouverner eux-mêmes. On devra leur confier les différents services d'ordre c'est-à-dire leur donner le moyen d' « experimenter les avantages et les inconvénients de la liberté les joies et les difficultés de la vie sociale ». Les élèves-maîtres ne seront plus « conduites » en promenade ni aux offices mais elles organiseront elles-mêmes leurs sorties.

L'*éducation professionnelle* est d'abord *théorique*. En première année on fait réfléchir les élèves sur les règles générales dont ils ont aperçu à l'école primaire de bonne heure l'application. Et cette étude est liée à celle de la psychologie enfantine. En deuxième année on entre dans l'examen des méthodes propres à chaque discipline et on procède à la lecture d'extraits plus ou moins longs de pédagogues contemporains et même de pédagogues modernes, mais seulement dans les passages essentiels où ceux-ci ont fixé les principes de la doctrine pédagogique de la démocratie. Car à l'école normale la pédagogie doit être autant que possible orientée non vers la spéculation philosophique, mais vers la pratique. La troisième année est celle de la morale professionnelle c'est-à-dire de l'étude des obligations qui résultent du rôle social de l'instituteur. Ces leçons, les instructions suggèrent qu'elles soient faites en partie par les inspecteurs en exercice « qui chaque jour prennent sur le vif les circonstances dans lesquelles des cas de conscience se présentent pour l'instituteur, soit à l'école, soit hors de l'école ». Et les instructions posent alors naturellement le pro-

blème des rapports de la liberté de l'instituteur et de ses obligations, car « il s'est engagé à remplir certains devoirs spéciaux qui limitent sa liberté de parole et sa liberté d'action ».

L'éducation professionnelle se poursuit parallèlement, soit à l'école primaire, soit dans les œuvres post-scolaires, sous forme d'*exercices pratiques*. Les traditionnelles « leçons d'adaptation » (adaptation des connaissances de pédagogie théorique à l'école élémentaire) devront se faire devant une classe réelle. De même, quand il s'agira d'entraîner les normaliens à la pratique du cours d'adultes, à l'éducation des adolescents, ce sera dans un patronage, dans un cercle populaire, dans une association d'anciens élèves. L'apprentissage pédagogique essentiel se fait au cours des cinquante demi-journées par an (c'est un minimum) que l'élève-maître doit passer à l'école annexe ou à l'école d'application. En outre, il est très désirable qu'il s'exerce dans un milieu plus « naturel » encore : dans une école du département bien choisie. C'est grâce à ces pratiques méthodiques que l'élève-maître acquerra la technique nécessaire : témoin d'abord, observateur attentif et expérimentateur — collaborateur actif ensuite — exécutant enfin, appliqué à assurer sans aide le fonctionnement d'une classe.

L'éducation générale de l'élève-maître différera de celle de l'élève d'école primaire supérieure. A l'école normale, il s'agit surtout d'approfondir les connaissances acquises antérieurement. L'élève-maître, se plaçant moins devant le livre que devant la réalité, s'exercera donc à reproduire quelques-unes des expériences et des recherches qui ont conduit à l'établissement d'une vérité. *Les nouveaux programmes ne sont pas aussi encyclopédiques que les précédents* : on ne remarque pas assez qu'ils engagent les professeurs et les élèves moins à passer en revue une série continue de faits et de lois qu'à choisir dans la masse de ces faits et de ces lois ceux qui pourront être le mieux étudiés

suivant les régions et suivant les circonstances ici les parties qui intéressent l'agriculture, là celles qui ont rapport à une industrie déterminée Lire dans la nature rmeux encore, provoquer dans la nature l'apparition du phénomène tel est le grand principe de l'école normale nouvelle C'est par cette discipline intellectuelle que les futurs instituteurs se préparent à l'emploi de la méthode active à l'école primaire

Sans entrer dans le détail des programmes il ne sera pas inutile de montrer ce qu'ils présentent de *nouveau et d'original*

Le nouveau programme de *psychologie* — nouveau par les additions (étude de l'attention et des influences d'ordre social) et par les suppressions (problème de la liberté questions d'ordre métaphysique ou d'ordre purement logique) ainsi que par la présentation des matières, — est constitué par la penetration intime de l'exposé théorique et des applications pédagogiques Et la psychologie ne se réduit pas au cours du directeur elle doit être illustrée d'observations d'enquêtes et d'expériences faites dans ce véritable laboratoire qu'est l'école annexe

Mais la grande nouveauté c'est l'introduction de *notions de sociologie* Le programme comprend sous ce nom les parties de l'enseignement moral traditionnel de l'enseignement du droit usuel et de l'économie politique qui portaient déjà sur des problèmes sociaux (propriété travail, échange, famille, nation, Etat) Mais de plus, ce programme fait une place à l'étude des influences du milieu social sur les idées, les sentiments, le comportement des individus En montrant ainsi l'importance dans la conscience individuelle des éléments d'origine sociale en surajoutant la sociologie à la psychologie, on espère donner aux élèves l'idée d'une réalité nouvelle d'une « nature sociale » soumise à des lois à une espèce de déterminisme, et non pas susceptible comme on le croit communément, de changer sous des influences humaines plus ou moins arbitraires Qui oserait

nier que cette conviction est aujourd'hui plus nécessaire que jamais ? Tâcher de se vaincre plutôt que de vaincre la nature, c'est toujours le conseil de la sagesse, mais la force de ce conseil et l'autorité de la sagesse seront accrues si l'on est persuadé par l'examen des faits que la nature — sociale ou physique — obéit à des lois. Nous sommes bien loin du scepticisme moral fondé sur la croyance que les mœurs et les lois morales varient arbitrairement au gré des individus. La sociologie contribuera donc à la formation morale par ses applications pédagogiques.

Les nouveaux programmes complètent les précédents en matière de *philosophie scientifique* par l'étude de toutes les méthodes des sciences, en particulier par celle de la méthode expérimentale qui ne peut pas ne pas avoir une efficace vertu éducative par son influence sur la formation de l'esprit critique, lequel est inséparable du doute méthodique et ennemi de tout dogmatisme.

La part faite dès la première année à la *littérature* ancienne, à celle du Moyen Age et aux littératures étrangères est suffisante pour dépayser l'élève-maitre et élargir son horizon. Mais on attend un profit éducatif surtout de l'étude des chefs-d'œuvre de notre littérature et suivant toujours la même méthode : l'élève est placé au contact immédiat de cette réalité qui est ici une œuvre humaine, et tout intermédiaire, critique ou érudition, est écarté afin qu'il reçoive directement le choc de l'œuvre et y réagisse avec sa personnalité propre. Il en sera de même dans l'étude de la langue française. L'enseignement abstrait et scolaire de la grammaire traditionnelle, c'est-à-dire des règles grammaticales, sera remplacé par l'étude concrète de l'évolution des formes et par l'étude vivante de la langue.

Les *langues vivantes* seront étudiées, non pas en vue de leur maniement et de leur usage pratique. — le temps fait

défaut pour une connaissance de ce genre — mais en vue de la traduction et de la lecture de textes faciles d'une réelle valeur littéraire, c'est-à-dire de l'élargissement de la culture de l'instituteur

L'histoire sera enseignée avec le même souci éducatif on ne s'attachera pas à suivre le cours des événements (ils sont supposés connus), mais on examinera les principaux problèmes historiques depuis la Renaissance et dans leur liaison logique — plutôt que chronologique. On recourra encore une fois à la méthode directe ou expérimentale les élèves seront entraînés à remonter aux sources, c'est-à-dire aux témoignages et aux documents de première main. L'enseignement historique à l'école normale, bien que vraiment universel, sera cependant surtout un enseignement de l'histoire de la France, parce que, disent les instructions, il ne faut pas que le futur instituteur oublie que la France fut à toutes les époques « l'éducatrice du genre humain », et c'est en fonction de sa mission qu'on étudiera les autres nations

Même conception de la *géographie* qui, dépassant le stade de la simple description deviendra explicative par la comparaison des faits et la découverte de leurs rapports. Mais cette géographie générale et synthétique ne laissera pas d'être, par ses références aux faits particuliers de toutes les régions, une révision des connaissances acquises. En outre, la géographie économique constituera un des éléments capitaux de la géographie régionale. Et les élèves s'habitueront à la recherche des matériaux, en sorte que cet enseignement sera aussi concret, aussi « réel » que possible.

L'enseignement des *mathématiques* à l'école normale doit obeir à quelques règles essentielles : ne donner que des définitions exactes et que des démonstrations rigoureuses, — rechercher constamment l'ordre, l'enchaînement, la rigueur, — dis-

tinguer ce qui est formellement démontré de ce qui est simplement admis, — pour l'établissement des énoncés, utiliser les données de toute origine : commerce, industrie, agriculture, hygiène, physique, chimie. En outre, le souci d'une adaptation de l'enseignement aux besoins locaux continue à prédominer ici : dans les régions industrielles, moins de levés de plans et d'arpentage que d'exercices de comptabilité; dans les régions côtières, plus d'enseignement nautique que d'enseignement de la géométrie descriptive.

Dans les *sciences physiques*, le professeur d'école normale prendra « les faits pour guide, appuyant exclusivement les lois sur les phénomènes observés dans la vie courante et dans la pratique industrielle aussi bien qu'au laboratoire ». Mais les élèves seront associés aux procédés de recherche de la vérité scientifique, car ils manipuleront, enregistreront, classeront, coordonneront... Ils seront entraînés aux mesures, mais amenés à ne pas confondre l'expression mathématique des faits, toujours plus ou moins schématique, avec leur réalité complexe. Et l'enseignement théorique sera toujours commandé par le spectacle des applications à l'industrie et à l'agriculture auxquelles celles-ci donnent lieu dans la région. « C'est surtout par l'enseignement scientifique que doivent se différencier les écoles normales, car c'est l'enseignement scientifique qui entretient les relations les plus étroites avec l'activité économique particulière à chaque région ».

C'est le même esprit qui préside à l'enseignement des *sciences naturelles* et à un plus haut degré, car l'observation et l'emploi de la méthode expérimentale y sont choses particulièrement aisées. La séance et le carnet de travaux pratiques remplacent le livre. L'observation la plus fructueuse sera faite au cours de la promenade, de l'excursion, en présence de la nature elle-même. Et cet enseignement sera pratique, le professeur insistant

sur les plantes cultivées et les animaux élevés dans le département.

Bien entendu, dans une école normale si bien orientée vers les réalités, *l'hygiène*, — en particulier l'hygiène scolaire, *l'agriculture*, le *chant* et le *dessin* occupent une place importante

Former des esprits libres

L'examen des programmes et surtout des instructions qui les commentent témoigne en faveur du libéralisme et du caractère pratique de la préparation intellectuelle de l'instituteur.

Elle vise premièrement à *former des esprits libres* c'est la liberté d'esprit, l'esprit critique la soumission au fait — dans tous les domaines (littérature, histoire, géographie, sciences physiques et naturelles, psychologie, sociologie et morale), — que se propose de développer cet enseignement. Quand on parle de « vase clos » ou « d'isoler » on juge de l'école normale d'aujourd'hui d'après celle du milieu du XIX^e siècle et singulièrement d'après celle de M. de Falloux. Depuis 1866 au contraire, et surtout depuis 1879, depuis Victor Duruy et Jules Ferry, l'école normale s'efforce de se libérer d'un mode d'enseignement et d'un régime dignes de la pédagogie la plus autoritaire, murs contradictoires avec l'esprit démocratique et laïque qui anime de plus en plus toutes les institutions de la III^e République.

Et cet enseignement libéral, ou plus exactement libérateur, est un enseignement adapté aux réalités économiques, industrielles, agricoles, civiques. Il est pratique sans être basé sur l'utilitarisme. Il veut contribuer à l'organisation toujours plus scientifique et plus positive de la vie collective. C'est pour cela, parce que la culture générale elle-même est orientée vers la pratique, qu'on peut dire de l'école normale qu'elle est une école d'un caractère très spécial et qu'on a pu exprimer la crainte que toute

réforme de l'école normale qui ne respecterait pas cette union étroite de la pratique et de la théorie, caractéristique de l'école normale actuelle, porterait la plus grave atteinte à l'avenir de l'école laïque et, par suite, de la démocratie.

Cependant, on adresse à cette école normale des *critiques* qui méritent examen.

On objecte que les *épreuves du concours d'admission*, identiques à celles de l'examen du brevet élémentaire, ne constituent pas un judicieux moyen d'appréciation des qualités et des aptitudes nécessaires aux élèves-maîtres. Ce concours devrait comporter des épreuves (1) permettant une plus sûre détermination des aptitudes.

D'autre part, on reproche à la préparation du *brevet supérieur*, examen de culture générale, de tenir une trop grande place dans les préoccupations des élèves et de ne pas leur permettre de se consacrer suffisamment à l'apprentissage de leur métier. Or, la grande variété des types de classes qui peuvent être confiées à des débutants exigerait un minimum de six à huit semaines par an (le plan d'études de 1920 n'en prévoit que cinq).

De plus, la *préparation directe au métier* est confiée au seul directeur (deux heures par semaine). Or, elle comporterait un plus grand nombre d'heures et le recours à des compétences variées pour l'enseignement du droit scolaire, du droit rural, du droit administratif, si l'on veut que le futur instituteur devienne, non seulement « le philosophe du village », comme le demandent les instructions de 1920, mais encore le

(1) Par exemple, le résumé d'un livre avec un choix de pages à faire lire par les élèves, le compte rendu écrit d'un exposé lu ou fait par un professeur et dont le sujet serait pris en dehors du programme.

guide et le conseiller technique dans tous les domaines de la vie civile et communale

Il faut donc accentuer le caractère pratique de tout l'enseignement donné aux élèves-maîtres

Certains incriminent non pas tant le fond de la *réforme de 1920* que le *caractère premature de ses dispositions*. Elle requiert, en effet, pour le régime intellectuel comme pour le régime social et moral, une maturité d'esprit et un sens de la responsabilité que ne sauraient avoir des adolescents de 16 à 20 ans. Le programme du brevet supérieur reclame des travaux (manipulations scientifiques, grandes lectures, critique des doctrines historiques, etc.) dont ne sont capables que des étudiants de Faculté.

Sans doute toutes ces objections ne sont pas également fondées. Par exemple, on critique le brevet supérieur qu'on sacrifierait volontiers au baccalauréat, sans prendre garde qu'il constitue en réalité un examen plus complet, faisant sa part aux sciences autant qu'aux lettres et témoignant d'une formation intellectuelle au moins aussi valable.

Le mal dont souffre notre école normale réside surtout dans le fait que l'éducation soit générale, soit professionnelle qui y est donnée n'est pas toujours conforme aux instructions. Est-ce à dire que les instructions de 1920 sont *inapplicables* parce qu'elles s'adressent à des élèves trop jeunes, peut-être aussi parce qu'il vaut mieux séparer, comme dans la réforme de 1905, la culture générale de l'éducation professionnelle, de manière à pouvoir renforcer celle-ci ?

Il semble bien que le rôle principal de l'école normale devrait être, supposant acquise une instruction générale suffisante, de s'appliquer à l'approfondir et surtout à enseigner

comment elle doit être adaptée aux besoins de l'école primaire (et plus tard de la post-école).

Il semble aussi qu'une autre de ses fonctions devrait être d'ajouter à l'instruction générale antérieurement acquise des connaissances nouvelles : connaissance scientifique de l'enfant, pratique de la psychométrie, orientation professionnelle, apprentissage des méthodes d'information psychologique et sociologique, etc... Quel précieux informateur et enquêteur pourrait être, en effet, l'instituteur dûment éclairé sur la technique de telles recherches (1) ! Une plus large place serait, en outre, assurée à l'enseignement agricole et au travail manuel, aux arts ménagers, à l'hygiène, à la puériculture, à la législation rurale, à l'organisation communale ; et nous n'oublierons pas non plus la culture esthétique.

On dirait, d'ailleurs, que les esprits s'orientent vers l'idée d'une école normale ramenée au rôle d'un institut pédagogique ou plutôt d'une sorte d'*école du métier d'instituteur*, pour de grands élèves à qui l'instruction proprement dite aurait été donnée antérieurement, de 15 à 18 ans, à l'école primaire supérieure ou même au lycée (2). Mais il serait bien entendu que la préparation au « métier » ne se réduirait pas à la seule préparation de la classe. Car le métier d'instituteur est appelé toujours davantage à se développer hors de la classe ordinaire et dans des domaines qui ne sont pas de pure pédagogie, par exemple dans la post-école qui comporte des enseignements et des notions d'ordre théorique ou d'ordre pratique

(1) Cf. DEMANGEON : *Enquête sur la main-d'œuvre étrangère dans l'agriculture*. — Cf. Les enquêtes instituées sur les petits artisans et l'alimentation, par les *Annales d'histoire économique et sociale*.

(2) On conçoit volontiers les élèves internes de l'école normale suivant les cours du lycée ou de l'école primaire supérieure en qualité d'externes.

destinées à constituer le visage de l'adulte de notre temps

Mais alors se pose la grave question du *recrutement rural et démocratique* des maîtres de l'école primaire dans un pays de démocratie agricole comme le nôtre. Les cours complémentaires assurent aujourd'hui ce recrutement sans difficulté, parce qu'ils sont ouverts à portée des familles ouvrières et paysannes, aux mieux doués de leurs enfants. Aucun nouvel aménagement de l'école normale n'est désirable qui tarirait ce recrutement populaire. Le problème de l'école normale est nécessairement lié, en France, à celui des cours complémentaires.

O. A. K. M.

*Inspecteur général de l'Instruction publique,
Directeur de l'École Normale Primaire Supérieure
de Saint Cloud*

APPENDICE

RÉPARTITION HEBDOMADAIRE DES MATIÈRES

Nous donnons la répartition hebdomadaire des matières d'enseignement pour les écoles normales d'instituteurs :

MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT	NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE		
	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation. Pédagogie. Morale ..	2	2	2
Philosophie scientifique ..	4	4	4
Langue française et littérature ..	3	3	2 1/2
Histoire et géographie ..	2	2	2
Langue vivante ..			
Total de l'enseignement littéraire ..	11	11	10 1/2
Mathématiques ..	3	3	2
Sciences physiques et naturelles. Hygiène ..	4	4	4
Manipulations ..	1 1/2	1 1/2	1
Agriculture théorique ..			
Total de l'enseignement scientifique ..	7 1/2	7 1/2	7
Dessin artistique et modélage ..	2	2	2
Dessin géométrique ..	1	1	1
Chant et musique ..	2	2	2
Gymnastique ..	2	2	2
Travaux manuels agricoles ..	4	4	4
Total ..	11	11	11
Total général ..	29 1/2	29 1/2	28 1/2

L'examen comprend :

Quatre épreuves orales : psychologie appliquée à l'éducation, histoire et géographie, sciences mathématiques, sciences physiques et naturelles, correspondant au programme de 1^{re} année des écoles normales;

Une épreuve écrite de mathématiques et *trois épreuves orales* : sociologie appliquée à la morale et à l'éducation, histoire et géographie, sciences physiques et naturelles, correspondant au programme de 2^e année des écoles normales;

Quatre épreuves écrites : morale ou pédagogie, littérature, version de langue vivante, — et, pour les candidats et à leur choix, sciences appliquées à l'agriculture ou sciences appliquées à l'industrie; pour les candidates et à leur choix, pédagogie de l'école maternelle et sciences appliquées à la puériculture et à l'hygiène, ou sciences appliquées à l'économie domestique, à l'enseignement ménager et à l'hygiène; — et en outre :

Les *épreuves orales* suivantes : interrogations d'histoire et de géographie, de sciences mathématiques, de sciences physiques et naturelles correspondant au programme de 3^e année des écoles normales; lecture et explication d'un texte français; traduction d'un texte en langue étrangère; dessin, dictée musicale, travaux manuels, exercices physiques.

Les élèves des écoles normales sont tenus de subir à la fin de chaque année les épreuves inscrites au programme de cette année. Le brevet supérieur est donc composé pour eux de trois parties correspondant aux trois années d'études.

CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE

L'examen du *Certificat d'aptitude pédagogique* est ouvert aux candidats qui remplissent les conditions suivantes : être

pourvu d'un brevet de capacité, avoir 20 ans revolus au 31 décembre de l'année de l'examen, justifier, au moment de l'inscription, de deux années de service au moins dans l'enseignement public ou privé le temps passé dans les écoles normales entre en compte, dans la durée réglementaire de ce stage, à partir de l'âge de 18 ans.

L'examen comprend

Une *épreuve pratique* consistant dans une classe de trois heures comportant obligatoirement une leçon d'exercices physiques et une leçon de chant,

Une *épreuve orale* comprenant des interrogations sur l'administration scolaire l'appréciation de cahiers de devoirs, des interrogations sur des sujets de pédagogie pratique

O A

LES PROJETS DE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

Le dépôt récent d'un projet ministériel de réforme de l'enseignement a remis en honneur les discussions pédagogiques.

Au lendemain de la guerre, de jeunes maîtres des divers ordres qui dans l'atroce épreuve vécurent côté à côté et apprirent à se mieux connaître, avaient déjà conçu un plan de réforme destiné à faire disparaître les cloisons étanches et les hiérarchies arbitraires entre les divers enseignements.

L'idée-force de l'école unique avait été lancée par les Compagnons de l'Université nouvelle. Le zèle ardent des jeunes novateurs réussit à rendre populaire l'idée d'une réforme démocratique de l'enseignement.

Toutes les forces de progrès groupées dans les organisations professionnelles, syndicales, politiques, se rallièrent à l'idée encore imprécise d'école unique, chacun s'évertua à la préciser, à la définir.

Les Compagnons et les partisans, chaque jour plus nombreux de la réforme, réclamaient l'unité de recrutement de chacun des divers ordres, l'unité de formation des maîtres, l'unité dans les méthodes et dans l'esprit.

Ils demandaient que cesse le dualisme de l'enseignement du 1^{er} degré où des maîtres et des établissements spéciaux, l'enseignement spécial et payant étaient réservés aux enfants

de la bourgeoisie dans les classes élémentaires des lycées et collèges

Ils réclamaient la fin de la concurrence désastreuse que se font les établissements d'enseignement public du 2^e degré, ils demandaient que disparaîsse la solution de continuité entre l'enseignement du 1^{er} et du 2^e degré que fut rendu possible et normal le passage des enfants de l'école primaire dans l'enseignement dit secondaire que les origines sociales des enfants ne fussent plus la marque distincte des divers établissements du second degré.

Tout cet effort vers l'unité tendait donc vers plus d'égalité entre les maîtres et entre les élèves. La réforme demandée avait un caractère nettement démocratique. Elle allait dans le sens des aspirations populaires vers un peu plus de justice sociale.

Cependant, la réforme conçue par les Compagnons et par les premiers défenseurs de l'école unique soulevait des inquiétudes et des oppositions, en particulier dans les milieux syndicalistes.

Les formules où s'exprimaient les directives essentielles de la réforme *gratuité sélection formation unique des maîtres*, apparaissaient comme insuffisantes ou dangereuses aux défenseurs d'une réforme plus profonde de nos enseignements.

La gratuité ne résout rien, elle n'a pas rassuré des appréhensions naturelles des familles pauvres, si elle ne s'accompagne pas de mesures d'une large portée financière telles que des bourses d'entretien, des subventions aux familles nécessiteuses, la tendance à présenter certaines mesures tirées telle que l'organisation progressive de la gratuité de l'externat des lycées et collèges, comme des conquêtes d'une haute portée sociale, augmentant la confiance des esprits plus hardiment réformateurs.

Quant à la « sélection », pièce maîtresse du plan de ré-

forme, elle parut dangereuse à ceux qui redoutaient de voir une réforme d'apparence démocratique contribuer à la consolidation de l'ordre social établi.

Au lendemain de la tuerie, tant de jeunes hommes parmi les meilleurs étaient tombés, il y avait tant de vides dans les cadres de la nation que tous ceux qui s'effrayaient du *règne des vicillards* songeaient tout naturellement à combler les vides par un appel aux forces jeunes de la nation. Il fallait donc sans hésiter chercher quels étaient les meilleurs, les plus aptes parmi les enfants des couches populaires et les préparer à remplir les fonctions de direction jusqu'alors réservées aux enfants de la bourgeoisie.

Les milieux ouvriers s'émurent à juste titre et se demandèrent quels seraient demain les chefs naturels, les porte-parole des opprimés. Les « nouveaux messieurs » issus du peuple se souviendraient-ils de leurs origines, serviraient-ils la cause de la classe d'où ils étaient venus et dont ils s'étaient évadés ?

De même encore, les amis de l'école populaire redoutèrent de voir modifier dans la société présente le mode de recrutement des maîtres de l'école primaire. Ils redoutèrent de voir les meilleurs d'entre eux s'évader vers d'autres fonctions. Ils craignirent de voir les cadres de l'école publique envahis par les « laissés pour compte » de l'éducation bourgeoise.

Ainsi donc, peu à peu, dans les deux années qui suivirent la guerre, deux conceptions d'une réforme « démocratique » de l'enseignement se précisèrent, se confrontèrent et parfois s'affrontèrent.

Aux yeux des uns, des Compagnons, des membres du Comité de l'école unique, les droits de tout individu bien doué à la culture supérieure, le droit de l'Etat républicain

à bénéficier du concours des meilleurs esprits issus des couches populaires justifiaient la sélection

Aux autres, aux syndicalistes, il apparaissait que mettre au centre d'une réforme la préoccupation essentielle de dégager une élite pour n'être cette élite au service de l'Etat sans rien changer à la structure économique et politique de l'actuelle société, constituait une sorte de trahison à l'égard des classes opprimées qu'on risquait de priver de leurs chefs. Aux droits sacrés de l'individu d'élite, ils opposaient les droits de la masse à la culture.

Peu à peu grâce à l'activité des organisations syndicales, grâce aux rapprochements qui se firent dans tous les milieux démocratiques les deux points de vue se rapprochèrent, les échanges de vue furent plus fréquents et plus confiants et au sein de la Commission d'Education Ouvrière de la CGT, collaborerent les défenseurs des deux conceptions à l'origine opposées.

Les considérations d'ordre social peu à peu s'imposèrent aux défenseurs de l'individualisme et les défenseurs des intérêts des masses comprurent qu'ils devaient avoir souci des droits des individus les plus doués, qu'il n'était pas possible dans l'actuelle société de soumettre tous les enfants au même régime scolaire qu'à un certain degré de maturité les enfants présentent entre eux de trop considérables différences pour qu'on les put confier aux mêmes maîtres et aux mêmes méthodes.

L'idée d'une sélection libérale en quelque sorte rétative, ayant surtout pour but d'écartier du second degré les sujets évidemment inaptes à le suivre, s'imposa peu à peu et l'idée d'orientation supplanta l'idée de sélection par le mérite. Au lieu de chercher à établir une hiérarchie des esprits, la préoccupation des éducateurs devenait la recherche des aptitudes

diverses, la fixation des types de culture susceptibles de répondre aux possibilités d'éducation des divers types d'individus. La notion d'égalité pénétrait peu à peu la réforme. Égalité entre les enfants par l'octroi de larges bourses d'entretien, égalité entre les divers types de culture humaine destinés à former des « égaux » et non plus à créer des castes hiérarchisées.

Ce rapprochement des tendances s'était traduit dans le plan de statut organique adopté par le Congrès de la Confédération Générale du Travail, en 1931. Accord de principe qui laissait subsister bien des divergences.

On le vit en 1933 quand un projet fragmentaire de M. de Monzie qui s'inspirait en apparence des mêmes directives que le projet confédéral, dressa contre lui à cause des répercussions immédiates qu'il pouvait avoir sur le plan politique et social, l'ensemble de l'enseignement primaire et la très grande majorité des syndicalistes de l'enseignement.

La Commission d'Education Ouvrière de la C.G.T. lui opposa le bloc d'un projet où s'exprimait la totalité de sa revendication.

On eût pu redouter que le projet de réforme déposé par l'actuel gouvernement dressât contre lui la même opposition, car il reste évidemment un compromis et ne constitue qu'une première étape.

Ce projet cependant offre la garantie d'une œuvre d'ensemble. Il ne peut être question d'en distraire, telle ou telle mesure sans lui enlever toute sa portée, non plus qu'il ne saurait être question de tenter de le réaliser graduellement par des mesures fragmentaires. Il forme un plan hardi de transformation profonde, il appelle des mesures financières importantes, il s'attaque à des préjugés tenaces, il permet de assurer exactement la résistance des adversaires de toute

réforme démocratique de l'enseignement Son adoption par le Parlement constituera un « acte » d'une haute portée politique et sociale

Il n'admet pas le souci exclusif de la sélection, il tend à relever le niveau de culture des masses Il ne réclame aux candidats du 2^e degré que le *Certificat d'études primaires*, mais il l'exige de tous Il organise un enseignement primaire prolongé et un enseignement post-scolaire, ce qui suppose le vote de crédits importants et une organisation méthodique de l'éducation populaire

Il pose le principe de l'orientation qui se substitue à la sélection par l'argent, par le milieu social ou le préjugé culturel Il met sur un pied d'égalité les sections du second degré, c'est-à-dire qu'il donne aux divers types de culture, même droit de cité et des sanctions égales

Il assure aux instituteurs la garantie de la conquête d'un diplôme du 2^e degré et ouvre aussi la voie à la formation commune des maîtres Il suppose évidemment que l'Etat qui se charge d'orienter les enfants prendra la responsabilité de leur donner les moyens matériels de recevoir le type de culture auxquels ils sont aptes

Mais si le plan et le cadre donnent des garanties, il faut loyalement reconnaître que le contenu de ce cadre est insuffisamment précisé, que le projet est muet sur le programme de la classe d'orientation, muet sur le programme du certificat d'études, très peu explicite sur la nature des enseignements du 2^e degré et sur la façon dont sera organisé le recrutement Or, de tout cela dépendra précisément le sens et la portée de la réforme

Verra-t-on abaisser le niveau du certificat d'études pour le mettre à la portée des jeunes candidats du 2^e degré ? Le niveau en sera-t-il au contraire jalousement maintenu, afin

d'assurer à la fois la qualité de ce recrutement et la bonne marche des études primaires.

La recherche des aptitudes prendra-t-elle le pas sur la constatation des connaissances acquises ?

Si l'on tient compte des aptitudes, quelle hiérarchie établira-t-on entre elles pour l'accès au 2^e degré ?

Offrira-t-on aux élèves qu'on voudra orienter un échantillonnage de toutes les disciplines, fera-t-on de l'enfant un cobaye ou un touche-à-tout, sous prétexte de chercher ses réactions en présence des pâtures intellectuelles diverses qui lui seront offertes ?

Se contentera-t-on plus raisonnablement et plus modestement de donner dans la classe d'orientation un enseignement des matières fondamentales, animé seulement du souci de découvrir les curiosités et les aptitudes des élèves, soin confié à des maîtres peu nombreux appartenant soit au 1^{er}, soit au 2^e degré, et non à des « spécialistes » ?

Le latin parviendra-t-il, contre toute vraisemblance, à se faire considérer comme le *réactif* essentiel des aptitudes et de l'intelligence ?

· Verra-t-on, sous couleur d'initiation aux études latines, s'installer la sélection par le latin ?

Le projet ministériel prévoit pour le second degré une section moderne, une section classique, une section technique.

Mais comment se fera le recrutement de la section moderne ? Quel est l'orientateur qui décélera des aptitudes modernes et des aptitudes classiques ? Ne faut-il pas redouter, ayant donné l'exemple du secondaire actuel, de voir découvrir des aptitudes *modernes* ou *techniques* à ceux des élèves qui ne réussiront pas en latin ?

Ne serait-il pas plus raisonnable de parler, ne fût-ce avec discrétion, d'aptitudes littéraires et d'aptitudes scien-

tiques, de baser là-dessus la distinction entre les sections ?

Je vois bien que c'est attaquer de front le principe de l'égalité scientifique, grâce auquel on a réussi à maintenir le recrutement préférentiel de la section classique.

Le projet ministériel prive la section technique de son couronnement dans le deuxième cycle et des sanctions qui consacreront l'égalité entre les trois sections.

Veut-on par là traiter la culture technique en parent pauvre à qui l'on refuse la place qui lui revient dans le deuxième degré ou bien a-t-on voulu plus simplement ménager par ce biais la susceptibilité et le goût farouche de l'indépendance de ses défenseurs naturels ?

Quoi qu'il en soit une cote mal taillée ne saurait convenir à cet enseignement jeune et si plein d'avenir.

Le projet ne nous dit pas non plus comment s'organisera pratiquement l'enseignement complémentaire et post-scolaire, en particulier dans nos campagnes.

Pour cet enseignement comme pour le cycle d'orientation, il faudra des maîtres nombreux et bien adaptés. Il ne saurait être question d'alourdir encore la tâche du maître ou de la maîtresse d'école à classe unique en les chargeant de toute l'éducation des adolescents.

Le souci de la préparation professionnelle, de l'éducation civique, sociale et artistique, devra dicter un choix de maîtres compétents et dévoués qui se puissent consacrer à cette tâche. Il faudra donc organiser des centres, faciliter le déplacement des enfants, il faudra beaucoup d'initiative, beaucoup d'argent et cela suppose beaucoup de décisions de la part du Gouvernement qui voudra vraiment « réaliser ».

Les organisations de l'enseignement ont fait preuve de sagesse en approuvant le projet de réforme ministériel.

Certes, elles ont, à juste titre, gardé certains soucis,

taires appréhensions. Chacun des enseignements qui voit son régime bouleversé songe à sauver à la fois le statut de ses maîtres et son esprit.

L'instituteur ne veut pas laisser décapiter l'enseignement primaire, le professeur d'E.P.S. pense que certaines valeurs de son jeune enseignement doivent être sauvegardées, le professeur d'Ecole Normale pense qu'il n'a pas démerité et réclame le droit de poursuivre sa mission d'éducation des maîtres de l'école publique.

Cependant, tous sont résolus à travailler avec enthousiasme et confiance à l'œuvre de rénovation de notre école, à conserver intacte leur union, à joindre leurs efforts à ceux du Gouvernement et du Parlement dans la lutte qui va s'ouvrir pour le triomphe du progrès, de la culture et de l'émancipation sociale.

L'ENFANCE DÉFICIENTE

Tandis que, par les routes de France, par les rues des grandes villes, la majorité de nos enfants s'en va allégrement chaque jour vers l'école, tandis que, d'année en année, on les voit parcourir le cycle des programmes établis à leur intention, voici tous ceux qui restent en marge malades, infirmes, ou simples trinards qui, pour des causes diverses, ne peuvent se mettre au rythme de leurs camarades, tous ceux à qui l'enseignement collectif, les procédés ordinaires d'acquisition ne conviennent pas.

Afin d'éviter de les cataloguer de façon prématurée et trop stricte, afin, aussi, d'épargner l'amour-propre des parents, on a adopté pour les désigner dans leur ensemble, une expression atténuée, au sens mal défini, — une épithète volontairement imprécise *enfance déficiente*.

Déficit physiologique chez ceux que nous voyons atteints ou menacés dans leur santé,

Déficit organique aveugles, sourds, ou simples diminués de la vue et de l'audition, — auprès desquels se rangent tous ceux que gênent les troubles et retards du langage ou de la parole,

Déficit intellectuel ou mental depuis les simples « retards pédagogiques » jusqu'aux anomalies de divers types, patologiques

lesquels se recrute une trop forte proportion des *enfants délinquants*.

Que le domaine est vaste ! et que nous avons à faire pour combattre, pour essayer d'adoucir cette misère de l'enfance, la plus cruelle et la plus imméritée des misères ! Que nous avons à faire pour récupérer, parmi ces malheureux, toutes les forces qui restent encore saines, pour éléver certains à la grande dignité du travail et leur permettre, sinon de se suffire entièrement, au moins de conquérir une indépendance relative dans quelques occupations à leur mesure !

Cette brève énumération permet, dès le début, de poser le principe essentiel : l'indispensable collaboration, en ce domaine, des éducateurs, des médecins, des assistantes d'hygiène scolaire, et, pour la dernière catégorie, des magistrats chargés du service des enfants.

C'est dans ce sens que s'exercent les initiatives de nos gouvernants actuels, préoccupés d'organiser les Commissions interministérielles nécessaires : « Education nationale », « Santé », « Justice », — de créer les *Centres de dépistage, triage, orientation*, où voisinent instituteurs, médecins-inspecteurs des écoles, assistantes sociales et, au besoin, délégués du tribunal ; de préparer, surtout, un personnel suffisamment renseigné, documenté, adapté à sa tâche. (Stages divers et centres de formation.)

On comprend aussi, dès lors, qu'on ait pu songer à créer non plus seulement un Ministère de l'Education nationale, mais un *Ministère de l'Enfance* où seraient centralisés et coordonnés tous les organismes protecteurs de la Jeunesse, qu'il s'agisse de l'instruire, de la soigner, de la sauver, d'organiser ses loisirs, de la préparer à la vie complète, enfin.

I — Enfants débiles et malades

Héredites douteuses, accidents de la première enfance, causes sociales chômage sous-alimentation, taudis, ruelles malsaines des quartiers urbains surpeuplés, promiscuités fâcheuses autant de causes qui interviennent pour compromettre l'heureux développement de l'enfant en faire un être fragile, guette par les multiples maladies infantiles, incapable de supporter la crise de la puberté ou les troubles de l'adolescence. C'est à cette catégorie d'élèvres débiles que s'offrent les *écoles et les classes de plein air*, qui vont de la simple classe largement aérée, où le maître a le souci d'assurer, par tous les temps, à ses élèves, le maximum d'air pur et de soleil, jusqu'au preventorium, où l'on a pris la tâche de combattre toutes les « maladies de l'ombre ».

Le nombre de ces établissements s'est considérablement accru, ces dernières années. Une notice du Musée pédagogique en compte 300 en 1930, le *Bulletin de l'Hygiène par l'exemple* 500 en 1934, et il s'en est ouvert d'autres, depuis.

Ce sont, tantôt, des *internats* installés par les municipalités ou par les Associations laïques, en pleine campagne, tantôt, dans la proche banlieue, des *externats*, où les petits citadins sont conduits chaque matin, et d'où ils sont ramenés chez eux, le soir venu. Alimentation saine et abondante, menus bien compris, hygiène, air, soleil, éducation physique, séances de calme et de repos contribuent à refaire une santé aux élèves fragiles. Et, comme les séances de travail doivent être écourtées, il s'agit d'obtenir le maximum de rendement avec le minimum de temps et de fatigue. « Il ne suffit pas, dit très justement M. l'Inspecteur général Auriac, de découper dans

les programmes officiels et de n'enseigner qu'un petit nombre de matières en conservant les procédés ordinaires. Il s'agit d'instaurer des méthodes nouvelles, plus efficaces et plus promptes que les méthodes courantes, de faire appel davantage à l'activité libre de l'enfant. » Contacts avec la nature, travaux et observations de plein air, jeux éducatifs, libre expansion des tendances profondes de l'être : c'est toute une éducation harmonieuse du corps et de l'esprit, dans la confiance et par la joie, qui, au delà des forces ravivées et des connaissances acquises, ne peut manquer d'avoir une véritable influence sociale : le développement plus complet de chaque individu lui permettant de s'insérer bien mieux dans la grande activité collective.

Dans le même esprit ont été créées les classes annexées aux préventoriums, aux sanatoriums et même aux hôpitaux, où les petits malades doivent faire des séjours prolongés. Ne faut-il pas préparer la sortie de l'établissement, le retour à la vie normale, combattre l'ennui des heures interminables d'oisiveté, la tristesse de n'être pas « comme les autres » ? Comment ne pas citer l'exemple, riche entre tous, du sanatorium d'Odeillo : sanatorium de haute altitude, fondé par la Fédération des « *Pupilles de l'Ecole publique* », avec la collaboration de tous les écoliers de France, versant fidèlement leur souscription pour une œuvre, née de la guerre, qui s'adresse, aujourd'hui, à tous les élèves malheureux de la grande famille primaire. Ne sont-ils pas les plus à plaindre ceux qui doivent passer de longs mois, de longues années de leur jeunesse, à 1.800 mètres d'altitude, loin de leur famille et de leurs camarades, pour lutter contre l'infirmité, la maladie et la mort ? Les cures sont, là-bas, merveilleuses ; mais guéris, que deviendraient le jeune homme, la jeune fille, si on n'assurait pas, dans les intervalles du traitement médical, leur instruction, l'apprentissage des mé-

tiens à leur portée ? Si on ne se préoccupait pas de leur réadaptation à l'existence reconquise ?

Dans bon nombre d'hôpitaux d'enfants, sur les galeries de cure, au milieu de la salle des allonges, plâtres, immobilisés, on installe tableaux noirs et porte-cartes, — un matériel pratique pupitres, porte-livres miroirs obliques — permet aux malades de travailler sans fatigue. Les séances sont toujours très courtes, et l'institutrice — (ce sont le plus souvent des institutrices) — peut se charger successivement de plusieurs groupes d'élèves dans diverses salles.

Administrativement ces classes sont créées dès que le nombre d'enfants qui peut en bénéficier est suffisant et sur la demande des groupements responsables. Hospices, œuvres reconnues d'utilité publique, assistance publique (pour les enfants en dépôt), et des instituteurs ou institutrices sont détachés des cadres pour tenir ces emplois qui exigent beaucoup de dévouement et une faculté d'adaptation très grande.

II — Aveugles et sourds-muets

La loi du 28 mars 1832, sur l'obligation scolaire, après avoir déclaré (art. 4) que « l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus » ajoute : « Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction aux enfants sourds-muets et aveugles ».

Le règlement reste à prendre.

C'est qu'en fait, l'éducation des enfants de cette double catégorie exige avec des connaissances spéciales, une méthode et des procédés strictement adaptés aux infirmités en cause, un matériel ingénieux qui permette les adaptations utiles et facilite les suppléances sensorielles. Souvent, aussi, une sur-

veillance médicale attentive est nécessaire : rien ne prépare nos instituteurs à ces fonctions, rien n'est prévu dans nos classes pour répondre à ces besoins.

C'est donc, jusqu'ici, à des établissements spécialisés, relevant du Ministère de la Santé publique : instituts nationaux, départementaux, municipaux ou privés, que sont confiés les enfants aveugles ou sourds-muets. L'externat y est le plus fréquemment gratuit et un important contingent de bourses permet aux familles, éloignées de ces écoles et hors d'état de payer le prix de pension, d'y faire admettre tout de même leurs enfants. La valeur de l'enseignement est malheureusement inégale suivant les maisons et le mode de formation du personnel. Contrôle, coordination rationnelle, surveillance efficace, orientation des élèves, patronage des anciens élèves doivent être plus méthodiquement réalisés, si la collectivité veut vraiment faire tout son devoir en faveur de ces déshérités.

De notre enseignement primaire élémentaire dépendent toutefois plus directement les enfants qui, sans être sourds, entendent mal ; sans être muets, parlent mal ; sans être aveugles, n'y voient que très insuffisamment. Des indications précises données à l'Ecole Normale aux futurs instituteurs, complétées par les constatations et les conseils du médecin-inspecteur devraient permettre de mesurer le degré exact de déficience de ces organes. Pour les mal entendants, on ne peut guère que placer, en classe, le petit écolier dans les meilleures conditions pour qu'il puisse tirer parti des reliquats auditifs utilisables et bénéficier tout de même de l'enseignement général. Mais pour les déficients de la parole et du langage il y aurait à leur faire, suivant de bons principes de phonétique, les exercices de respiration, d'articulation susceptibles de corriger les défauts les plus courants.

En ce qui concerne les mauvaises vues, à l'imitation de

semble avoir ébauché ces derniers temps les tentatives les plus sérieuses et les plus suivies.

Une classification s'impose tout d'abord, car beaucoup de confusion subsiste à ce sujet. 1° Distinguons ce qu'on a appelé les *faux déficients*, simples retardés *provisoires*, aisément récupérables. Ils se rangent en deux catégories :

a) Les retardés scolaires — *ignorants*, qui, par suite de mauvaises conditions familiales, ou de maladies infantiles répétées, n'ont pas fréquenté l'école; enfants *mal adaptés* à la vie collective, par suite d'un « départ » défectueux ou en raison des influences fâcheuses du milieu : vie irrégulière, nervosité, surexcitation, malmenage de diverses sortes.

b) Les enfants dont les insuffisances et les troubles sont d'ordre médical, et qu'il faut d'abord soigner avant de songer à les instruire et, parfois même, longtemps encore après avoir entrepris leur rééducation : insuffisants respiratoires, hépatiques, endocriniens, hérédo-syphilitiques, sous-alimentés, intoxiqués, etc.

2° Les déficients proprement dits, *éducables*, dont les troubles, psychiques ou moteurs, sont sans danger pour leurs camarades : défauts de mémoire, d'imagination, de raisonnement, d'attention, enfants nerveux, instables, déprimés, anxieux, phobiques, mongoliens, etc.

3° Les enfants pervers et antisociaux, — chez qui risquent de se recruter plus tard les grands délinquants — dont la tendance à tourmenter, à faire souffrir, poussée à un certain point, constitue un danger pour les autres écoliers;

4° Les anormaux véritables, non éducables, qui relèvent de l'asile plus que des établissements de rééducation.

Les deux dernières catégories (§ 3 et 4), n'intéressent pas nos écoles primaires ni l'enseignement collectif. Comme pour

les aveugles et les sourds-muets, ce sont des institutions relevant de la Santé publique, administrées par l'Etat, les départements, les municipalités ou les fondations privées qui doivent en prendre la charge.

Pour les simples retardés ou les déficients du type scolaire (§ 1 et 2), ont été créées les classes dites de *perfectionnement*, — classes dont le titre destine, avant tout à rassurer les parents et à menager leur amour-propre, mais où est entreprise la rééducation méthodique de ces élèves difficiles.

Elles sont confiées à un personnel spécialisé, ayant, après des études et un stage suffisants, subi avec succès le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés.³

Pour la première fois, cette année (1937), un cours de préparation a été organisé par les soins du Ministère de l'Education nationale qui, outre les leçons et conférences de médecins et psychologues, comportait des visites de classes spéciales et d'instituts convenablement organisés. Nombreux sont les instituteurs et institutrices qui ont demandé à le suivre et qui se sont aperçus en fin de séjour, combien il leur restait encore à apprendre ou à trouver par eux-mêmes, dans ce domaine compliqué et mystérieux. Ce nouveau contingent d'enseignants permettra, du moins, de multiplier les classes dont le nombre est encore insuffisant et dont on entreprend la création dans la plupart des grandes villes.

Mais ce qui demeure évident au premier chef, c'est que, dans aucun cas, le députage, la répartition des sujets anormaux ne saurait dépendre du seul personnel enseignant. La collaboration du médecin et d'un médecin spécialisé est indispensable pour la reconnaissance des cas, l'institution des traitements thérapeutiques et la surveillance des résultats obtenus. Les divers Congrès des instituteurs d'enfants arriérés soulignent chaque année l'importance des commissions médicales.

pédagogiques qui fonctionnent dans plusieurs départements.

Pour les méthodes de rééducation, retenons, sans entrer dans le détail des procédés, que plusieurs points sont maintenant acquis et hors de doute :

1^o L'éducation des enfants déficients, même si elle se fait en milieu *collectif*, doit toujours prendre un caractère *individuel*, afin de répondre à la forme particulière que révèle chaque sujet. D'où la nécessité de n'avoir jamais que des classes très peu nombreuses où les maîtres puissent vraiment suivre chaque écolier en ses réactions et ses acquisitions;

2^o L'éducation *physique*, *respiratoire*, *sensorielle* joue un rôle essentiel, de même que le chant et la rythmique. — si précieux pour la maîtrise de soi et la coordination des mouvements, de même, encore, que les séances de relaxation et de détente.

Mais plus que tout importe l'acquisition lente et progressive des habitudes : les déficients, comme les retardés, enregistrent à peu près exclusivement « *ce qu'ils agissent* » ; d'où l'avantage des vastes locaux, des contacts avec la nature, de l'éducation manuelle, de tout ce qui permet le déploiement d'une activité intelligemment ordonnée.

Enfin, il paraîtrait tout à fait important qu'une assistante sociale d'hygiène scolaire fût attachée aux classes de cet ordre afin de suivre, autant que possible, les enfants dans leur milieu et empêcher que le malmenage familial ne contrecarre le travail fait par les maîtres.

A ce prix, on parviendra à ramener à une existence normale un pourcentage appréciable des écoliers déficients ; on leur permettra de se livrer à des occupations qui ne les laissent plus en marge de la vie sociale, ni à la charge complète de la collectivité.

Enfants délinquants — Instituts de redressement

S'il s'agit de rappeler à la vie saine les pauvres enfants que bien des raisons diverses ont entraînés sur des chemins fâcheux, c'est encore aux éducateurs que l'on s'adresse. Et, pour eux aussi, un Centre de Préparation a été organisé, cette année, où de jeunes maîtres ont été initiés à ce que pouvait être une mission de cette nature, entre toutes délicate. Grâce aux résultats obtenus dans ce stage préparatoire, un essai est actuellement en cours, pour tenter le relevement des « mauvais garçons » par l'influence directe du « moniteur-compagnon », cherchant, sous l'écorce rugueuse, à réveiller, au moyen de beaucoup de compréhension sympathique et patiente, ce fonds de dignité humaine, condition première de tous les redressements.

Enfants en danger moral

Pour fermer le cycle douloureux de l'enfance malheureuse, disons un mot, encore des pauvres petits moralement abandonnés, en danger, parfois, dans leur famille même, — et dont il faudrait assurer la protection et le sauvetage. Ici, par malheur, les placements manquent. Les interets laiques, prévus par la loi, et dont il existe un certain nombre, devraient être multipliés. On pourrait, lorsqu'ils sont installés de façon satisfaisante, leur confier ces enfants, afin de les attacher au milieu déplorable qui risque de les contaminer, des bourses nombreuses devraient y être créées.

En conclusion, nous le voyons, c'est toujours vers la Maison d'école que se tourrent, dès qu'il s'agit d'enfants

privés de joies, les regards anxieux ou chargés d'espoir. Les chefs, les chercheurs de solutions nouvelles et de réformes heureuses savent pouvoir compter sur l'inlassable dévouement de la grande majorité du corps enseignant primaire. Le souci de documentation, d'entraînement, dont on fait preuve depuis quelque temps, permettra de préparer les jeunes instituteurs aux tâches délicates, compliquées, que la société veut leur confier.

En effet, on ne se contente plus désormais des abris, des asiles, où de pauvres êtres attendent uniquement la délivrance définitive, des maisons où « éduquer » se résume trop souvent à dresser, menacer et punir. La bienfaisance, les institutions charitables ne correspondent pas davantage à notre besoin de *vraie* justice. Ramener, le plus possible, tout à l'école, c'est retrouver la tradition de tous les grands mouvements réformateurs ou révolutionnaires de notre histoire; c'est affirmer, en même temps que notre foi profonde en l'éducation, notre confiance optimiste en « l'Humain », en tout ce qu'il renferme, malgré les plus tristes apparences, de libres et de riches possibilités.

M. ANGLES.

*Inspectrice générale honoraire
des Écoles maternelles.*

LE SYNDICAT NATIONAL
DES INSTITUTEURS
ET LES ORGANISATIONS SYNDICALES
DE L'ENSEIGNEMENT

LE SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTRICES ET INSTITUTEURS PUBLICS DE FRANCE ET DES COLONIES

C'est une histoire extrêmement curieuse que celle des organisations syndicales de fonctionnaires en France. En ce mois de juin 1937, les syndicats de fonctionnaires ne sont pas encore légalement reconnus. La législation les ignore, si le gouvernement et les administrations entretiennent des relations régulières avec eux. Un projet de loi tendant à légaliser cette situation et à admettre au bénéfice des dispositions de la loi du 21 mars 1884 sur les syndicats professionnels les organisations de fonctionnaires vient seulement d'être déposé par le gouvernement Leon Blum sur le bureau de la Chambre des députés.

Aussi ne faut-il pas s'étonner si l'histoire corporative des cinquante dernières années est marquée par une longue série de luttes entre les pouvoirs publics et les fonctionnaires — notamment les instituteurs — luttes dont l'enjeu était l'existence même des organisations fondées par les fonctionnaires pour la défense de leurs intérêts.

Premières tentatives d'organisation

Du 6 au 10 septembre 1885 se réunit au Havre le premier congrès d'instituteurs. L'Administration universitaire avait

collaboré à son organisation. Mais les résolutions qui furent adoptées au cours des débats furent plus audacieuses que ne l'avait prévu le ministère de l'Instruction publique. Elles envisageaient, en particulier, la tenue régulière des Congrès « sous la responsabilité des instituteurs », la création d'un comité d'organisation permanent et l'institution d'un organe spécial « ayant pour collaborateurs tous les instituteurs de France ». Ce qui caractérise une organisation corporative, clairement aperçu par les congressistes de 1885, se trouvait déjà indiqué dans les décisions adoptées.

En 1887 se constituait le premier syndicat d'instituteurs sous le titre de « Syndicat des membres de l'enseignement pour l'organisation des Congrès ».

Bien que la forme amicaliste ait prévalu au cours du Congrès de 1887 sur la forme syndicaliste, le gouvernement de l'époque manifesta quelque émotion en apprenant l'intention affirmée par les instituteurs publics de constituer un Comité permanent.

Le ministre de l'Instruction publique Spuller, dans une circulaire fameuse datée du 20 septembre 1887, condamnait formellement ces premiers essais d'organisation :

« Le Congrès était une assemblée délibérante, à titre officieux et consultatif ; il n'avait à aucun degré le pouvoir exécutif. Il ne pouvait conférer à personne de mandat permanent. Il ne faut voir dans les résolutions votées que l'expression d'un vœu. Ce vœu, le gouvernement n'y souscrira pas ».

Pendant de longues années, syndicats et amicales furent donc également condamnés et les congrès ne furent autorisés qu'à la condition « que l'ordre du jour en soit préalablement soumis au Ministre et que ces congrès ne s'immiscent ni dans les actes de l'Administration, ni dans la politique ».

En 1903 seulement les Amicale d'instituteurs furent officiellement reconnues

En fait, ni la loi de 1901 sur les associations, ni la loi de 1884 sur les syndicats professionnels ne reconnaissaient formellement aux fonctionnaires le droit de s'organiser sur le plan corporatif. Cette incertitude de la législation amena de nombreux conflits entre les gouvernements et les syndicats de fonctionnaires qui s'étaient constitués dans les mêmes conditions que les syndicats ouvriers en se réclamant de la même législation.

Des 1905 le « manifeste des instituteurs syndicalistes » dans lequel les auteurs affirment avec beaucoup de force leur volonté d'entrer dans les Bourses du travail et d'appartenir aux cotés des ouvriers à la Confédération Générale du Travail, définissant la doctrine des éléments syndicalistes de l'enseignement.

En 1912, à la suite du Congrès tenu à Chambéry par la Fédération des Syndicats d'instituteurs une violente campagne de presse contre « les sentiments antimilitaristes » des instituteurs conduisit le ministre de l'Instruction publique Guist'hau à prononcer la dissolution des syndicats. Des poursuites judiciaires furent engagées contre les syndicats existants et les instituteurs, au nombre de 210, qui avaient signé un manifeste de protestation, furent poursuivis administrativement.

L'affaire tourna à la confusion du gouvernement puisque M. Poincaré, président du Conseil, convenait le 13 décembre 1912, à la tribune de la Chambre des députés « qu'il serait injuste de nier la force et la grandeur de ce mouvement qui est sorti irrésistiblement de la nature des choses ».

Constitution du syndicat national des institutrices et instituteurs publics de France et des colonies

En 1919, au lendemain de la guerre, la Fédération des Amicales d'instituteurs qui comptait 100.000 membres, décidait sa transformation en une fédération de syndicats d'instituteurs. A la suite de nouvelles poursuites engagées contre les syndicats par le gouvernement, la Fédération se transformait à nouveau, en 1920, en Syndicat National composé de sections départementales pour pouvoir faire face plus commodément et de façon moins onéreuse à l'action en justice.

Cette période de luttes en vue de conquérir le droit à l'existence devait se terminer en 1924. Après les élections qui donnèrent la victoire au Cartel des gauches, le Ministère Herriot reconnut les syndicats de fonctionnaires et toutes les Administrations furent invitées à collaborer avec les organisations syndicales. Néanmoins, aucun texte législatif ne vint consacrer la légalité des syndicats rassemblant les personnels administratifs.

Dès sa fondation, le Syndicat National des Instituteurs avait groupé une très forte partie des instituteurs naguère rassemblés dans la Fédération des Amicales d'instituteurs. Une fraction du personnel avait suivi les éléments unitaires au moment de la scission de la C.G.T. survenue en 1922. C'est pourquoi à côté du Syndicat National des Instituteurs, 3 ou 4.000 instituteurs, unis à quelques centaines de membres de l'enseignement des 2^e et 3^e degrés, devaient former, jusqu'en 1935, la Fédération unitaire des membres de l'enseignement laïque. A certaines périodes, surtout au moment où la

lutte la plus âpre sévissant entre les deux organisations ouvrières rivales, les rapports entre les deux groupements syndicaux universitaires manquèrent de cordialité, c'est le moins qu'on puisse dire.

Pendant toute cette période, néanmoins, le Syndicat National des Instituteurs, dont les effectifs ne descendirent jamais au-dessous de 70 000 adhérents pour un personnel de 120 000 membres au maximum, a représenté aux yeux de l'opinion comme à ceux des pouvoirs publics et des Administrations départementales, l'organisation pouvant exprimer les vœux et les sentiments de la grande majorité du personnel.

A la fin de 1935, comme conséquence de l'unité syndicale réalisée entre la C.G.T. et la C.G.T.U., la fusion fut faite entre les éléments confédérés de l'enseignement et les éléments unitaires. Au sein de la Fédération générale de l'Enseignement, le Syndicat National des Instituteurs, grossi de quelque trois mille adhérents nouveaux, continua son action résolue et efficace.

L'organisation du syndicat national

Au milieu de l'année 1937, le Syndicat National des Instituteurs comptait environ 95 000 adhérents, ayant ainsi gagné plus de 10 000 membres depuis le 1^{er} octobre 1936.

Ces adhérents sont répartis en sections départementales, jouissant pour leur administration particulière et pour leur action locale, d'une large autonomie. Du reste ces organisations départementales, au regard de la C.G.T. et de ses Unions départementales de syndicats, sont de véritables syndicats, le Syndicat National jouant lui-même le rôle d'une fédération. Les départements les moins peuplés ont des sections de 4 à 500 membres. Celle de la Seine la plus nom-

breuse, en compte 6.500. Les Colonies, ainsi que les départements algériens, possèdent également une section du Syndicat National.

Le Syndicat National des Instituteurs a son siège à Paris, 94, rue de l'Université, où d'importants services sont installés. Dans l'intervalle des réunions des Congrès et des Conseils nationaux, le Syndicat National est administré par un bureau de 21 membres où, depuis déjà fort longtemps, des commissions chargées de questions particulières fonctionnent régulièrement. La répartition des fonctions au sein de ce bureau national, telle qu'elle résulte du tableau ci-dessous, donne une idée de l'originale méthode de travail appliquée dans le Syndicat National en même temps que de la variété des tâches qui sont assumées par ses militants :

Secrétaire général : A. DELMAS.

Secrétaire adjoint : M. GIRON.

Secrétaire adjoint, rédacteur en chef de l'Ecole libératrice :
G. LAPIERRE.

Secrétaire adjoint, affaires administratives : A. LEVASSEUR.

Trésorier : P. AURIAUX.

Affaires corporatives : E. JACQUEMARD.

Commission pédagogique : L. DUMAS.

Education sociale : R. VIVÈS.

Défense et éducation laïques : ROLLO.

Relations internationales : M^{me} M.-L. CAVALIER.

Affaires coloniales : BABAU.

Propagande : J. CORNÉC.

Ajoutons pour préciser quelle place tient le Syndicat National des Instituteurs dans la vie universitaire française

que 376 conseillers départementaux sur un total de 382, sont élus sur son programme et relevent de sa discipline. Les 7 représentants de l'enseignement primaire élémentaire au Conseil supérieur de l'Instruction publique appartiennent également au Syndicat National des Instituteurs.

Ses liaisons avec les autres organisations syndicales

Le Syndicat National des Instituteurs fait partie de la Fédération générale de l'Enseignement qui par ses trente syndicats universitaires, rassemble la presque totalité des catégories de personnel de l'enseignement. Il y exerce une influence très forte qu'il expliquent et que justifient l'importance de ses effectifs et sa puissante organisation départementale. C'est au sein de la F.G.E. qu'est étudié dans les meilleures conditions le delicat problème de la réorganisation de l'enseignement, reclamée avec insistance depuis 1920 par tous les groupements universitaires.

Au sein de la Fédération générale des Fonctionnaires, dont les 250 000 membres sont groupés en six fédérations internes (Finances, Travaux publics, Air-Guerre-Marine, Administration générale, Economie nationale, Enseignement), les intérêts corporatifs des instituteurs sont confrontés avec ceux des autres catégories de fonctionnaires et il convient de ne pas sous-estimer l'effort de mutuelle compréhension qui a été accompli par tous les syndicats au sein de cet organisme. Grâce à lui, au cours des années difficiles récemment vécues, l'unité d'action des fonctionnaires a été maintenue et développée.

Enfin, le Syndicat National des Instituteurs, par ses sections départementales et par les fédérations auxquelles il est directement adhérent, appartient à la Confédération Générale du Travail. Son adhésion définitive à la centrale ouvrière française remonte à 1925 et elle a été précédée de vives controverses aussi bien parmi les instituteurs que dans l'opinion publique sur l'opportunité, les avantages et les risques de cette liaison étroite avec les syndicats ouvriers. La question est maintenant définitivement résolue et nul ne songe plus à remettre en cause une adhésion que les premiers syndicalistes de l'enseignement, avec une claire vision des intérêts communs du monde ouvrier et du personnel enseignant, avaient assignée comme terme à l'évolution sociale de ce personnel.

L'activité sociale du syndicat national des instituteurs

contact si étroit. Les aspirations vers la justice sociale, le désir de lutter contre les priviléges inexplicables et dangereux, l'ardente volonté de paix universelle, les appels passionnés en vue du désarmement général, tout cela n'est pas seulement le fait des instituteurs. Tout cela se trouve au fond de l'âme populaire, dans le cœur et dans le cerveau du paysan et de l'ouvrier français. Dans leurs congrès comme dans leurs publications, les instituteurs se bornent à exprimer ce que pensent et ce que sentent les gens qui vivent autour d'eux, dans les faubourgs ouvriers aussi bien que dans les villages reculés. Et c'est parce que leurs adversaires savent bien qu'il n'y a pas et qu'il ne peut pas y avoir divorce spirituel entre la population française et le corps des instituteurs qu'ils manifestent tant d'indignation et tant d'effroi chaque fois que nos assises traduisent, avec mesure mais avec fermeté, la tendance générale du peuple sur ces questions à la fois capitales et délicates.

Bien entendu, ce sont les résolutions finales de nos débats qu'il faut retenir pour se faire une opinion exacte de la pensée profonde des instituteurs français. L'expression d'un point de vue particulier et original est toujours possible dans une organisation comme le Syndicat National des Instituteurs où la liberté d'expression est la règle. Mais si l'on tient à ne point se fourvoyer sur les sentiments communs à la plus grande partie des instituteurs publics, il faut consulter les motions votées chaque année à l'issue de débats passionnés. Les nuances qui séparent les textes adoptés au cours des dernières années marquent, aux yeux avertis, une évolution sensible de l'opinion moyenne du pays, évolution que les événements intérieurs ou internationaux justifient pleinement.

Les œuvres annexes du syndicat national

Depuis octobre 1929, le Syndicat National édite une revue hebdomadaire, *l'Ecole libératrice*, servie gratuitement à tous les adhérents de l'organisation. Cette revue, tirée alternativement sur 48 pages et sur 64 pages, comprend une partie de pédagogie pratique destinée à faciliter le travail des maîtres dans leurs classes. La partie générale est extrêmement variée. Les questions corporatives et strictement syndicales y sont naturellement au premier plan, ainsi que les renseignements d'ordre administratif. Mais les problèmes de politique sociale, les événements internationaux, la littérature, les manifestations artistiques y ont aussi leur place. Chaque semaine, les 100.000 exemplaires de cette revue apportent aux membres du Syndicat National et aussi aux nombreux amis que comptent les instituteurs français dans leur propre pays et à l'étranger la pensée d'une organisation dont l'opinion a, de l'avis de tous, quelque portée.

En 1933, le Syndicat National des Instituteurs a fondé une maison d'éditions qui appartient exclusivement aux instituteurs syndiqués. *La Société Universitaire d'Editions et de Librairie* (SUDEL) a fait des progrès rapides. Spécialisée dans l'édition des ouvrages classiques, et des livres de prix pour les écoles primaires, elle occupe dès maintenant un rang très honorable dans l'édition française. En 1936, son chiffre d'affaires a atteint 2.509.000 francs.

Pour donner suite à son désir de coopérer étroitement à l'œuvre d'éducation des adultes et au souci de réagir efficacement contre la déformation systématique des faits pratiquée par certains organes de presse, le Syndicat National a facilité

la création d'une société qui édite un journal hebdomadaire *"la Terre Libre"*, destiné surtout aux milieux ruraux. Cet organe comptait, au 1^{er} juin 1937 36 000 abonnés, après trois années d'existence.

La même société édite aussi à l'usage de tous ceux qui tiennent à avoir à leur disposition une documentation sérieuse sur la vie politique, l'évolution économique et sociale, les faits internationaux, une revue mensuelle *les Cahiers d'Information du Syndicat* qui évitent à leurs possesseurs de longues et difficiles recherches.

Ces réalisations, qui montrent que le Syndicat National ne se contente point de définir dans ses assises des positions purement théoriques, attestent également par leur rapide développement, la capacité des administrateurs que l'organisation syndicale des instituteurs a su trouver dans son sein.

André DELMAS,
Secrétaire général
du S.N. des Instituteurs

LA FÉDÉRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SON HISTOIRE SON ORGANISATION ACTUELLE

Le mouvement syndical chez les universitaires en France, a pris une forme particulière et un développement considérable.

L'actuelle Fédération générale de l'Enseignement date de 1928. La forme organique qu'elle a adoptée à cette époque est le résultat d'une longue évolution historique.

En France comme dans la plupart des pays, il y a eu depuis longtemps des tentatives d'organisation corporative parmi les enseignants, mais il y a une quarantaine d'années, de telles tentatives n'étaient pas vues d'un très bon œil par les pouvoirs publics et ceux-ci exercèrent quelquefois à l'égard de ceux qui inspiraient ces mouvements des mesures violemment coercitives.

C'est ainsi que l'Association générale des Répétiteurs fut dissoute en 1892.

Nous n'avons pas à étudier ici le mouvement spécial d'organisation des instituteurs, ou du moins, nous n'avons à le faire qu'en rapport avec le mouvement similaire des professeurs des différents ordres. C'est pourquoi il faut citer la naissance, vers la même époque, de la Fédération des Amicales des Instituteurs.

Cette Fédération était déjà puissante vers 1904 lorsque le mouvement d'organisation gagna les lycées. C'est en effet à cette date que fut fondée l'Association des professeurs de

lycées qui groupa tout de suite une grande partie du personnel.

À des époques diverses dans les années qui suivirent soit avant la guerre soit dans certains cas après la guerre furent créées des organisations corporatives groupant le personnel d'une catégorie : Association des professeurs d'écoles primaires ou de collèges, Association des économies, Association des Facultés, celle-ci née vers 1910.

Mais vers la même époque c'est-à-dire dans les dix années qui ont précédé la guerre un mouvement tout nouveau prend naissance et c'est naturellement chez les instituteurs : c'est la création de groupements intérieurs aux Mousres du travail, c'est-à-dire en liaison directe avec le mouvement ouvrier. Ce sont des syndicats. Ils en prennent le titre et en adoptent les méthodes.

Rappelons simplement la date du manifeste des instituteurs syndicalistes (août 1912) et les différents congrès, celui de Chambéry notamment, qui fit à l'époque beaucoup de bruit et dont les participants furent l'objet de sévères sanctions administratives. Pour ceux d'entre eux qui sont encore en fonction ces sanctions sont aujourd'hui l'équivalent d'une distinction honorifique. Les instituteurs de Chambéry étaient une petite minorité mais les dirigeants de ce mouvement n'en étaient pas moins également les dirigeants du mouvement plus assagi des Amicales.

Dès lors, le travail d'organisation se poursuit dans deux directions différentes. Un premier courant, nous ne dirons pas le plus puissant mais le plus nombreux, place l'organisation sur un terrain corporatif étroit. Un deuxième courant, faible au début numériquement, mais plein de dynamisme, place l'organisation au sein de l'organisation syndicale ouvrière.

Signalons un troisième courant, mixte en quelque sorte, établissant des liaisons, sinon avec l'ensemble des travailleurs, du moins avec les travailleurs de l'Etat : les fonctionnaires.

* * *

Quelle était la situation en 1914 ?

D'assez nombreux groupements de professeurs isolés ; un groupement d'instituteurs extrêmement nombreux et puissant dirigé par des syndicalistes, la Fédération des Amicales. Enfin, un petit groupement adhèrent à la Confédération Générale du Travail et dans lequel il n'y avait que des instituteurs : la Fédération des Syndicats de l'Enseignement.

Au cours de la guerre, quelques professeurs adhèrent à ce groupement ; parmi eux, outre le signataire des ces lignes, je citerai le Docteur Rivet.

En 1919, au congrès de Tours, la Fédération des Syndicats de l'Enseignement transforme ses statuts, de manière à permettre l'adhésion régulière des professeurs.

La vie de ces Syndicats de l'Enseignement n'était pas facile : ils furent l'objet de poursuites correctionnelles. les dirigeants furent condamnés, les syndicats dissous. Ils ne s'en portèrent pas plus mal, ni les uns ni les autres.

Vint, en 1921, la scission syndicale. La C.G.T. se fractionne en deux. La plus grosse partie de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement va vers la C.G.T. unitaire. Seul, reste fidèle à la C.G.T., un très petit nombre de professeurs et un nombre plus réduit encore d'instituteurs. Ces derniers ne cherchent pas à se regrouper et c'était inutile car parallèlement, et à la même époque, sous l'influence de

ces dirigeants, Glaz et Roussel, la Fédération des Amicales évoluait. Au congrès de Paris, en 1920 elle se transformait en Syndicat National des Instituteurs et adhérait en bloc à la Confédération Générale du Travail. Mais dès le début de 1923, les professeurs confédérés restant fidèles à la veille CGT, avaient constitué une *Fédération des Membres de l'Enseignement aux 3^e et 2^e degrés*, adhérente à la CGT.

Entre 1923 et 1925, des rapprochements avaient eu lieu à diverses reprises avec le Syndicat des Instituteurs, à la veille d'adhérer à la CGT.

Pendant ce temps le courant venu de la Fédération des fonctionnaires était devenu extrêmement puissant, le Syndicat des instituteurs n'était du reste adhérent. Il était lui aussi porté invinciblement vers la CGT et la Fédération des fonctionnaires y adhérait en 1927.

Des lors, l'ensemble des professeurs se trouvait organisé dans trois espèces de groupements. La Fédération de l'Enseignement aux 2^e et 3^e degrés avait environ 500 membres, tous militants syndicalistes déjà de longue date. Ces 500 membres appartenaient à toutes les catégories de l'enseignement, sauf les instituteurs.

A la Fédération des fonctionnaires se trouvaient adhérents un certain nombre de Syndicats de professeurs professeurs de collèges, professeurs d'EPS, etc. Leur effectif total était de quelque milliers. Rappelons en outre que 50 000 instituteurs, adhérents au Syndicat National, étaient en quelque sorte ces nouveaux venus à la CGT.

Enfin, deux organisations restaient en dehors à la fois de la Fédération des fonctionnaires et de la CGT. D'abord, l'ancienne Association des professeurs de lycées qui avait pris la forme syndicale et s'appelait maintenant le Syndicat des professeurs de lycées et de l'enseignement secondaire.

féminin. Ensuite, la Fédération des Associations de l'enseignement supérieur, qui, elle, n'avait même pas et n'a, du reste, pas davantage aujourd'hui la forme syndicale.

Il va sans dire que les professeurs de lycées et facultés étaient beaucoup plus nombreux dans ces deux organisations qu'au sein de la Fédération de l'Enseignement aux 2^e et 3^e degrés. La proportion était peut-être de 1 à 50 ou de 1 à 100.

C'est entre les éléments confédérés anciens et nouveaux, ceux de la Fédération des fonctionnaires et ceux de la Fédération des membres de l'enseignement au 2^e degré, que s'établirent les pourparlers en vue de la création de la Fédération générale de l'Enseignement.

Ces pourparlers furent laborieux et difficiles. Je ne crois pas qu'il soit nécessaire d'indiquer ici la nature de ces difficultés, cela n'aurait d'intérêt que si elles n'avaient pas été vaincues, mais elles l'ont été, et à la fin de l'année 1928, les statuts de la *Fédération générale de l'Enseignement* étaient adoptés. Ils n'ont subi depuis que des modifications insignifiantes. La Fédération était viable et même dans les catégories où son infériorité numérique était incontestable : lycées et facultés, la différence n'est plus aujourd'hui ce qu'elle était en 1928. Le nombre des professeurs confédérés de lycées a depuis longtemps dépassé le millier et, au cours d'élections récentes, les candidats confédérés ne furent distancés par les candidats du Syndicat professionnel que d'un très petit nombre de voix. Dans les facultés, le nombre des adhérents qui était inférieur à 50 en 1928, dépasse aujourd'hui 200.

La Fédération générale de l'Enseignement est une puissante organisation de plus de 100.000 membres. Sa constitution est double. Elle comprend, d'une part, tout le personnel d'une catégorie donnée et, d'autre part, des syndicats régionaux (départementaux) qui groupent dans un même

departement tout le personnel enseignant, abstraction faite de la catégorie, il existe une trentaine de syndicats nationaux, mais la politique syndicale tend a en réduire le nombre. C'est ainsi que tout recentement, quatre syndicats nationaux de l'enseignement secondaire ont fusionné.

Si on examine objectivement la situation des divers syndicats nationaux, on est amene a faire les constatations suivantes.

1^o Toutes les catégories sont représentées a la Fédération de l'Enseignement, sauf celles que nous ne tenons, du reste, pas a posséder des administrateurs, proviseurs et censeurs.

2^o Dans la plupart des catégories, nous groupons la très grande majorité du personnel, quelquefois la quasi unanimité; comme c'est le cas, par exemple, pour les directeurs d'écoles normales.

3^o Dans deux catégories seulement, nous trouvons en face de nous une organisation plus nombreuse, professeurs de lycées, professeurs de facultés.

Encore, pour les professeurs de lycées, convient-il d'ajouter que le syndicat non contedere est plus nombreux que le nôtre si on ne tient compte que des professeurs, agrégés et charges de cours. Nous sommes, au contraire, plus nombreux si l'on tient compte de toutes les catégories qui constituent le personnel des lycées professeurs adjoints, maîtres d'internat, professeurs de chant, gymnastique, éducation physique, économies, sous-économies.

Enfin, pour compléter ce tableau, nous ne pouvons pas ne pas signaler l'existence d'une Union Nationale des membres de l'enseignement, organisation qui groupe quelques personnalités appartenant surtout au mouvement catholique ou au fascisme et qui est absolument sans influence et sans aucune valeur représentative du personnel.

Je crois utile d'insister un peu sur cette originalité du mouvement corporatif dans l'enseignement français. La France est le seul pays au monde où la grande majorité du personnel enseignant soit associé d'une manière intime au mouvement syndical ouvrier. On devra reconnaître que cela donne à la fois au mouvement corporatif et au mouvement syndical lui-même une grande originalité et une physionomie bien spéciale.

Le fait que des personnalités comme Jean Perrin, M^{me} Joliot-Curie, Victor Basch, Paul Langevin, sont conféderées au même titre qu'un ouvrier du bâtiment ou qu'un travailleur agricole, est un fait qui appelle l'attention et la réflexion. Et qu'on ne croie pas qu'il s'agit là d'une simple adhésion de principe. L'adhésion est réelle et l'action d'un grand nombre de professeurs au sein du mouvement syndical est très considérable. Il existe au moins une dizaine de nos Unions départementales de Syndicats ouvriers, 10 sur 90, qui ont à la tête un instituteur ou un professeur : Gironde, Alpes-Maritimes, Calvados, Seine-et-Marne, hier encore Vaucluse, etc...

C'est dire que, ici un instituteur, là un professeur de collège, ont pris, par exemple, depuis un an, la responsabilité de la conduite du mouvement de grève ou des tractations en vue des contrats collectifs et cela non plus n'est pas une particularité négligeable.

Professeur Ludovic ZORETTI.

LES LIAISONS INTERNATIONALES DU SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES

1 — Les organisations internationales Historique

La volonté de paix des instituteurs, s'est manifestée bien des années, avant la guerre. Il est facile, aujourd'hui de condamner les principes, à la lumière des faits. La guerre qui n'a pu être évitée, il y a plus de vingt ans, a fortifié dans l'esprit de ceux qui l'ont subie, la volonté d'empêcher son retour. C'est le propre de la grandeur humaine, que de renouveler, sans se lasser, la protestation de l'intelligence contre l'instinct, l'homme dût-il s'avouer vaincu, au cours d'un combat inégal.

En 1919, le désir de coopération entre les peuples, est tel que l'on cherche à reprendre les contacts que la guerre a supprimés. La communauté d'aspirations et d'intérêts qui rend les hommes solidaires, lie plus étroitement encore ceux que rapprochent une même tâche. Les éducateurs, moins que les autres ne peuvent échapper à ce courant d'opinion. Des relations permanentes se développent entre universitaires de tous pays. Cependant aucune des associations constituées ou en voie de constitution ne répondent pleinement aux aspirations qui en-

trainent les instituteurs à vouloir travailler pratiquement à la paix.

Les professeurs et instituteurs des Etats-Unis ont fondé la *World Federation of Education Associations* qui réunit au congrès d'Edimbourg, en 1925, un nombre considérable de participants, mais cette fédération, semble limiter son activité aux pays anglo-saxons.

L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, dont la majorité des effectifs est donnée par les syndicats soviétiques, subordonne son activité corporative, à une idéologie politique, et bien peu nombreuses sont en Europe, les associations d'instituteurs qui consentiraient à s'affilier à une organisation présentant ce caractère.

L'Internationale des Fonctionnaires et des Instituteurs ne groupe les salariés de l'Etat que pour la défense de leurs traitements. Le caractère hybride de son recrutement n'est pas de nature à favoriser le rassemblement mondial des éducateurs.

D'autre part, aucune de ces initiatives ne permet de s'attaquer résolument au problème franco-allemand qui est à la base de tout effort positif, en faveur de la paix.

Le 25 juin 1926, L. Dumas et G. Lapierre, délégués du syndicat national des instituteurs français, rencontrent à Amsterdam, le président et le secrétaire du *Deutscher Lehrerverein* mandatés officiellement par le congrès des instituteurs allemands, de Dantzig.

L'entrevue a lieu, en présence du bureau du *Bond van Onderwijzers* de Hollande : les délégués allemands, français et hollandais jettent les bases de la constitution d'une fédération internationale d'éducateurs.

Une seconde réunion tenue à Paris, les 25 et 26 septembre, à l'Institut international de coopération intellectuelle, en pré-

sence des délégués de la *National Union of Teachers* qui groupe 120 000 instituteurs anglais et d'un représentant américain de la *World Federation of Education Associations*, étudie les modalités permettant l'adhésion de l'Association anglaise. Cette adhésion devient officielle le 17 novembre suivant.

Les statuts de la nouvelle organisation sont adoptés à Londres, à Pâques 1927, au cours d'une réunion où sont représentées les Associations d'Allemagne, d'Angleterre de France, de Hollande, des Pays basques, de Suède de la Suisse romande et de la Tchécoslovaquie.

Ainsi se trouve constituée la *Fédération internationale des Associations d'Instituteurs* qui définit les buts pour lesquels elle a été créée.

« Établir entre les Associations nationales une collaboration pédagogique et préparer la paix par la coopération des peuples »

Depuis sa fondation le secrétariat de la Fédération est assuré par Dumas, secrétaire général, qui est le secrétaire pédagogique du syndicat national et par Lapierre, secrétaire général adjoint qui est rédacteur en chef de l'*Ecole libératrice*, organe du syndicat national.

Le syndicat national devait prendre, en 1926, une autre initiative, celle de grouper dans un *secrétariat international des instituteurs*, tous les éducateurs qui appartiennent, de par leur liaison avec les organisations ouvrières, à la Fédération syndicale internationale.

Le secrétariat professionnel international de l'Enseignement prenait place, statutairement, en 1926, auprès des trente secrétariats de métier organisés au sein de la Fédération internationale ouvrière.

On peut se demander si cette double initiative ne risquait

pas d'aboutir à une dispersion des efforts. Ce serait mal comprendre le rôle propre qui est assigné à chacune des deux organisations internationales.

Réduire son action pacifiste au seul travail de propagande effectué par le S.P.I.E. c'était pour le syndicat national, renoncer à une œuvre de plus grande envergure, sans laquelle tout résultat positif semblait illusoire. Pour des raisons complexes qui tiennent aux influences du milieu, à l'histoire, aux tendances philosophiques ou sociales, les associations d'instituteurs les plus représentatives, rejettent la forme syndicale. Elles ne peuvent donc coordonner leurs efforts pacifistes qu'au sein d'un organisme autonome. Ne pas créer la F.I.A.I. c'était donc se priver de la collaboration de 150.00 instituteurs allemands, de 120.000 instituteurs anglais et de 225.000 instituteurs groupés dans des associations appartenant à 22 nations.

Le syndicat national a estimé qu'il était nécessaire de faire vivre, parallèlement les deux organisations, dans l'intérêt de la paix. Si le S.P.I.E. ne dispose pas encore, à l'heure actuelle, des effectifs qui doivent lui permettre un champ d'action étendu, il demeure riche de ses possibilités futures, dans une société où le travail prendra toute sa valeur.

Il est constitué par les organisations syndicales de Belgique, de France, d'Espagne, de Hollande, des Indes néerlandaises, de Norvège, de Lettonie, de Tchécoslovaquie et de Suisse, et par l'Union des Instituteurs allemands émigrés.

Son bureau a pour président L. Zoretti, professeur à l'Université de Caen et à l'Institut supérieur ouvrier et pour secrétaire général J. Bracops, secrétaire de la Centrale du Personnel enseignant socialiste de Belgique.

II — L'action du syndicat national des instituteurs

Au sein de la Fédération internationale
des associations d'instituteurs

La Fédération internationale tient son premier congrès à Berlin, en avril 1928. Elle décide d'instaurer deux enquêtes pédagogiques sur la formation des instituteurs et le problème des salaires, en rapport avec le prix de la vie.

G. Lapierre aborde d'autre part une étude sur l'école française et le prix. Il signale à ses collègues allemands l'effort d'objectivité que viennent d'accomplir les instituteurs français, en procédant à l'élimination des manuels bellicistes. Le congrès prend acte de la décision du *Deutscher Lehrerkreis* qui doit délibérer à son congrès de 1929 sur *l'Ecole au service de la réconciliation des peuples* et invite les autres associations à mettre la même question à l'étude, dans leurs congrès nationaux.

Une manifestation publique réunit le 14 avril, à l'opéra Kroll, cinq mille instituteurs allemands et les délégués de quinze associations. La présence, à Berlin, de quarante instituteurs et institutrices français, délégués par les syndicats départementaux et venus de toutes les provinces de France, est significative. Le porte-parole de la délégation R. Péron ne manque pas de le souligner avec force, aux actes d'hostilité mutuelle que peuvent compter, dans leur histoire, les deux peuples adversaires d'hier. Il oppose « le travail solidaire des élites, la collaboration constante de la science, le rayonnement de toute une civilisation matérielle et morale dont la source est partout et que les frontières ne peuvent limiter toute une coopération de cœur et d'esprit que nous pouvons voir monter vers nous, à travers les siècles ». Il conclut par un acte de foi,

dans l'effort poursuivi en commun, par les 500.000 membres de la Fédération « cherchant ensemble, obstinément, à percer les ténèbres de l'ignorance, de la mauvaise foi et de la haine ».

Ces paroies traduisent les aspirations du Syndicat National, profondément désireux d'une réconciliation franco-allemande et préoccupé de plus en plus par les problèmes de coopération internationale.

Au second congrès, tenu à Bellinzona (Suisse), en avril 1929, la Fédération a mis à son ordre du jour, la question qu'elle recommandait, à Berlin, à l'attention de ses membres : « l'Ecole au service de la Réconciliation des peuples ».

Le rapport introductif est suivi de résolutions qui reçoivent l'approbation unanime du congrès :

« Les Associations adhérentes, affirment leur volonté d'orienter leur enseignement vers la compréhension de la solidarité internationale : élimination des ouvrages tendancieux, rédaction d'ouvrages nationaux, susceptibles d'être traduits dans toutes les langues et introduits dans les écoles de tous les pays, mise à l'étude et édition d'un ouvrage international destiné à faire connaître la contribution apportée par chaque peuple à la civilisation universelle. »

Le congrès se déclara, d'autre part, partisan d'un enseignement de la Société des Nations, à donner dans les écoles, l'organisation de Genève étant considérée « comme susceptible de devenir l'émanation de plus en plus directe de la volonté des peuples ».

En 1930, la F.I.A.I. tient son congrès à Prague. Elle a entrepris l'étude du vaste problème de l'organisation de l'Enseignement. Elle examine de nouveau la question de l'Ecole et la Réconciliation des peuples. Et pour entrer dans la voie

des réalisations, les délégués des Associations décident d'entreprendre, dans leurs pays respectifs, une étude critique sur les manuels scolaires, ils s'engagent à signaler les ouvrages animés d'un esprit de concorde internationale et susceptibles de constituer un fonds de bibliothèque scolaire et populaire, à l'usage de tous les pays. Ils s'efforceront d'autre part, de faciliter les échanges de maîtres et d'enfants de pays à pays, d'organiser des cours et des camps internationaux pour la jeunesse.

Au congrès de Stockholm en 1931 l'unanimité est réalisée sur le problème de l'éducation de l'adolescence et il convient de souligner que le texte adopté est celui-là même que la Confédération générale du Travail avait fait siens à l'un de ses congrès. Ainsi nationalement et internationalement les organisations d'instituteurs, affiliées ou non à leur centrale syndicale marquaient l'identité de leurs vues sur la question de l'éducation populaire. Au même congrès, la délégation française fit adopter sur la question de la préparation militaire, cette résolution dénuée de toute ambiguïté : « La F.I.A.I. se déclare contre la préparation militaire de la jeunesse dans les écoles de toute espèce ».

Après la Conférence internationale sur l'enseignement de l'histoire, le congrès de la F.I.A.I. à Luxembourg (1932) en délibère et se déclare partisan « d'un enseignement historique qui soit soucieux de vérité, qui écarte tout ce qui peut inspirer la haine de l'étranger et qui mette en valeur tout ce qui dans le passé et le présent, traduit la solidarité des peuples ».

En 1932, les événements politiques d'Allemagne atteignent profondément les organisations internationales. La dissolution du syndicat allemand affilié au *Secretariat professionnel international* anéantit toute possibilité de collaboration avec le groupe de faible effectif, mais de grand courage qui pour-

suivait, en Allemagne, un effort d'éducation syndicale. Le *Deutscher Lehrerverein* s'intègre, d'autre part, dans la Fédération nationale-socialiste des instituteurs allemands et devient le *Deutscher Erzieherbund*; il a dû accepter comme président M. Schemm, ministre de l'Instruction publique de Bavière; il a répudié l'un des buts fondamentaux de la Fédération : la coopération à la paix des peuples. Les délégués allemands se présentent néanmoins au congrès de Santander (Espagne); sur la proposition de la délégation française, il ne leur est pas permis de suivre les travaux du congrès.

En Autriche, les organisations d'instituteurs ont été dissoutes par le gouvernement Dolfuss et tous leurs biens confisqués. Les résolutions votées à Santander n'en marquent pas moins la volonté des Instituteurs de rester fidèles aux idées de paix et de coopération internationale. Devant le danger croissant que font courir à l'Europe, le réveil d'un nationalisme brutal et la fièvre des armements, la F.I.A.I. proclame la nécessité « d'un rassemblement de toutes les forces populaires internationales pour la lutte contre l'esprit de guerre et la résistance à toute guerre ». Elle fait appel au concours de tous ses membres pour obtenir : le désarmement progressif, simultané et contrôlé; l'interdiction de la fabrication des armes; le recours obligatoire à une juridiction internationale; l'application du boycott économique et financier dans tous les cas prévus par le Pacte de la S.D.N.

A Prague, en 1934, c'est la question du chômage et des loisirs des adolescents qui retient l'attention du congrès. Elle donne lieu à un débat passionné au cours duquel deux thèses s'affrontent : les délégués français soulignent que le problème du chômage étant lié à une crise sociale internationale appelle des solutions sociales internationales; les délégués anglais, opposés à tout ce qui peut conférer au débat un caractère

extra-scolaire ! La délégation française trouve une formule heureuse qui rallie l'adhésion unanime du Congrès. Et d'une discussion délicate qui eût pu entraîner une dislocation de ses forces, la FIAI sort fortifiée.

Au cours de l'année 1931 les gouvernements fascistes de Bulgarie et de Lettonie ont, à l'exemple du gouvernement autrichien dissous les organisations d'instituteurs de leur pays. Le congrès de Prague associe dans ses manifestations de sympathie et de solidarité à l'égard des universitaires de tous ordres victimes des régimes de dictature, les collègues bulgares et lettons. Les démarches du bureau de la FIAI amènent le gouvernement autrichien à libérer Gleckel, l'organisateur et l'animateur de l'Ecole populaire viennoise. La Fédération internationale décide la création d'un fonds de secours international et la plupart des Associations versent à ce fonds leur contribution. En dépit de ces diminutions successives d'effectifs, la FIAI reste agissante et forte.

A Oxford, en 1935 les deux questions à l'ordre du jour sont la formation générale et professionnelle des instituteurs; les possibilités d'un enseignement de la paix.

La deuxième question fait l'objet d'un débat approfondi au cours duquel les délégués restant fidèles aux objectifs fondamentaux de la FIAI, mesurent les difficultés du moment qui contrarient les efforts de coopération pacifique des peuples, traduisent leur volonté commune d'action par des résolutions qui doivent devenir pour les instituteurs de tous pays « la charte d'un enseignement de la paix ».

La FIAI étudie en son congrès de Genève de 1936 le double problème de — l'Etat et l'Instituteur et — l'Etat et l'Ecole. Les délégués apportent une adhésion, sans réserves aux conclusions présentées par le rapporteur. Ils revendiquent pour tous, un régime de pensée libre et une collaboration confiante

et loyale des Instituteurs et de l'Etat. Ils sont d'accord pour enseigner : « Que nation et humanité ne s'opposent pas, mais sont conjoints et inséparables ; que l'internationalisme, loin de nier la nation, s'appuie sur elle. Ils soulignent l'interdépendance des nations, la fragilité de l'économie nationale, le péril des antagonismes nationaux. Ils en déduisent que le temps est venu de l'organisation internationale dans la paix et pour la paix ».

Le prochain congrès de la F.I.A.I. se tiendra à Paris, les 30 et 31 juillet et le 1^{er} août 1937. Il devra examiner, entre autres questions « l'Enseignement de la Société des Nations ».

« A l'heure où beaucoup d'enthousiasmes sont tombés — écrit le rapporteur — où les malentendus entre les nations s'aggravent et risquent de prendre un tour tragique, on nous trouvera plus que jamais fidèles à l'idée de coopération internationale, à la S.D.N. qui en est la seule expression tangible et possible ; qui, dans une époque d'incompréhension et de violences, reste la seule issue vers un avenir de justice et de paix. »

III — Secrétariat professionnel international de l'enseignement

Le secrétariat professionnel international de l'enseignement a subi, comme la F.T.A.I. le contre-coup des événements politiques européens. En 1933 il a vu disparaître sa section allemande Allgemeine Freie Lehrergesellschaft et en 1934 ses trois sections autrichiennes. Quelques instituteurs allemands exilés ont pu constituer en France, à Lyon des Instituteurs allemands émigrés et le S.P.I.C. a retrouvé en Autriche, une liaison avec les instituteurs appartenant aux organisations dissoutes. C'est sur le terrain de la solidarité internationale qu'il a concrétisé ses efforts, au cours de ces dernières années. Grâce aux ressources de la caisse Karl Gareis, constituée par l'apport financier des syndicats adhérents, il a pu venir en aide à de nombreux instituteurs allemands, autrichiens et espagnols et secourir leur famille.

Le S.P.I.C. organise, depuis 1929, des rencontres universitaires de syndicalistes de tous pays, dans une grande ville d'Europe. Ces écoles d'été présentent un caractère éducatif et pacifiste. Des conférenciers qualifiés exposent des problèmes d'ordre pédagogique et social, de libres discussions permettent à chaque auditeur de participer largement à l'œuvre commune d'éducation. Des promenades, des visites de villes, d'institutions sociales et de musées, ajoutent encore à l'intérêt de ces manifestations qui voient affluer, chaque année, un nombre toujours de plus en plus grand de participants. Après Bruxelles (1929), Paris (1930), Hambourg (1931), Amsterdam (1933), Aussig (1934), Berne (1935), Bruxelles (1936), l'abbaye de Pontigny (Yonne) sera, cette année, le siège de l'école d'été.

En 1931, le Conseil général du S.P.I.E. se réunit à Hambourg, pour examiner « un programme international d'éducation et d'enseignement à soumettre au prochain congrès de la Fédération internationale ouvrière. Ce programme s'inspire de la nécessité de donner une culture générale à tous les enfants, de développer leur pleine personnalité, en vue « de leur intégration harmonieuse dans la collectivité », d'obtenir d'eux « une participation active et consciente au progrès de la civilisation ».

A Amsterdam, les conférenciers de l'école d'été commentent une partie de ce programme, ils précisent comment peut s'exercer l'activité libre de l'enfant et comment l'école peut être organisée en communauté de travail. Ils examinent enfin les problèmes d'orientation professionnelle et de sélection que soulève une réforme de l'enseignement populaire.

L'école de Berne étudie le problème de la culture et définit les aspirations spirituelles du monde nouveau après avoir fait une critique objective de la culture bourgeoise et des idéologies que tentent d'accréditer, pour s'imposer, les régimes totalitaires.

A Bruxelles, le thème général de l'école « esprit critique, esprit scientifique » permet de conclure à la nécessité de développer, dans l'intérêt du mouvement social, l'esprit critique des masses populaires.

Enfin, le S.P.I.E. soucieux de compléter la culture humaine que l'école prétend donner, par une connaissance des questions d'ordre économique et social, recherchera à Pontigny, dans quelle mesure et par quelles méthodes, cet enseignement particulier pourra pénétrer dans les enseignements du 1^{er} et du 2^{er} degré.

Ainsi, la tâche du S.P.I.E. s'affirme de plus en plus, comme une œuvre d'éducation sociale. Les écoles d'été sont

devenues des foyers d'activité intellectuelle, par l'ampleur des problèmes qui y sont soulevés

Des hommes éminents apportent à ce travail, un concours précieux et leur cordialité imprime un caractère fraternel à ces rencontres internationales. Nul doute que les écoles déité ne deviennent le point de départ de l'Université internationale que le SPIE a la legitimate ambition de prochainement réaliser

IV. — Voyages internationaux

Les régimes d'autorité se sont emparés, en Europe, de l'éducation de la jeunesse, pour fortifier le gouvernement qu'ils ont imposé par la violence et leur attitude est la meilleure démonstration que nous puissions faire du pouvoir de l'éducateur ! Il nous appartient d'utiliser cette influence pour servir l'idée de coopération internationale

Les voyages collectifs de maîtres et d'élèves à l'étranger, les échanges scolaires individuels de pays à pays, l'organisation d'auberges de jeunesse, sont autant de manifestations par lesquelles le Syndicat National a tâché de collaborer à l'œuvre de rapprochement de la jeunesse sur le plan international

C'est sur son initiative que le Comité d'action pour la paix propose, en 1931, aux organisations allemandes, d'héberger gratuitement, pendant un mois, dans une colonie de vacances française, des enfants de chômeurs. 250 enfants venant de Hambourg, Berlin, Leipzig, Nuremberg, font un séjour à l'île d'Oléron. Ce geste de solidarité, s'il est disproportionné à l'étendue de la crise économique qui frappe si durement la classe ouvrière allemande, à cette époque, vaut avoir le caractère d'un symbole

D'autre part, des groupes de normaliens et de normaliennes sont dirigés le 1^{er} août sur Hambourg et sur Vienne, pour passer un mois de vacances dans des camps ou auberges de jeunesse.

Par réciprocité, des universitaires étrangers se rendent en France : des institutrices de Prague, des caravaniers suédoises, tchèques, polonaises. De nouveaux groupes d'enfants allemands et hongrois fréquentent nos colonies de vacances de Bretagne et de Vendée.

Soixante-dix instituteurs et institutrices participent enfin au voyage organisé par le Syndicat National, à l'occasion des Congrès de Hambourg et de Stockholm.

Ainsi se trouvent réalisés, dès 1931, ces échanges internationaux de maîtres et d'enfants que préconisaient les associations internationales, comme un des moyens efficaces de lutter contre les antagonismes de races et les incompréhensions mutuelles des peuples. Au cours des années 1932 et 1933, ces voyages se multiplient : les syndicats départementaux, les municipalités et les Conseils généraux accordent des subventions aux jeunes instituteurs et aux jeunes institutrices, pour leur permettre de faire partie des caravanes organisées par le Syndicat National. Plus de 200 normaliens et instituteurs visitent l'Espagne, l'Angleterre, l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse, la Pologne, la Tchécoslovaquie et la Hongrie. Nos camarades étrangers offrent leurs auberges et leurs maisons de vacances, avec une spontanéité qui témoigne de leurs sympathies françaises.

Pour recevoir les instituteurs des divers pays, le Cercle universitaire international est fondé à Paris, sur l'initiative du Syndicat National et de toutes les organisations enseignantes favorables à l'idée de rapprochement des peuples.

difficile vers plus de justice et de progrès, les plus en avant ont le devoir d'entrainer les plus hésitants. Cette tâche qui déborde l'activité nationale est appelée à la dominer, parce qu'elle s'inspire des besoins du monde qui va naître et qu'elle contribue à établir, solidement, la paix entre les peuples.

M.-L. CAVALIER,
*Secrétaire de la Commission
des Relations Internationales*

RÉFÉRENCES : *Le bulletin trimestriel de la F.I.A.I.* (années 1928 à 1936), *L'Ecole libératrice* (années 1931 à 1936).

Pour Condorcet, qui reprenait, pour les adapter aux temps révolutionnaires, les idées réformatrices des grands parlementaires du XVIII^e siècle, l'éducation est affaire nationale; elle est aussi un devoir imposé à la fois par l'intérêt commun de la société et par celui de l'humanité tout entière.

Ainsi l'idée de nation qui domine toute l'histoire de la Constituante et de la Législative, où pas une grande journée ne s'accomplit sans que le mot Nation apparaisse comme un signe de ralliement; et l'idée d'humanité qui va en se précisant et en s'enrichissant depuis le moment où la Constituante déclare la paix au Monde jusqu'à celui où Volney propose de délibérer pour l'Univers et de fonder la Société des Nations; ces deux idées sont pour Condorcet étroitement solidaires; et l'instituteur est l'homme qui en éduquant le peuple, fera de l'instruction, un instrument de liberté et d'égalité, la véritable source de moralité publique et la condition des progrès de l'humanité.

A ce legs spirituel de Condorcet et de la Révolution, les instituteurs français sont restés fidèles.

Lorsqu'après plus de 50 ans, la France s'achemine à nouveau, après bien des vicissitudes, vers la République démocratique de 1848, que politiques et écrivains mettent leurs espoirs dans l'aspiration des peuples à disposer d'eux-mêmes, et à conquérir à la fois la liberté et la paix; lorsque le ministre de l'Instruction publique, Hippolyte Carnot, fait appel aux instituteurs pour défendre les institutions républiques, les instituteurs qui viennent de vivre trente ans d'humiliations, apportent une adhésion si chaleureuse à la cause de la liberté et de la fraternité des peuples que Thiers et Louis-Napoléon Bonaparte leur témoignent tour à tour une haine implacable et exercent sur eux, dès qu'ils en auront le pouvoir, les plus odieuses représailles.

Dix ans après la défaite de 1870, les fondateurs de la III^e République et de l'école primaire publique, gratuite, obligatoire et laïque, dans leur volonté exclusive de relèvement national, exaltent un patriotisme ombrageux et agressif

Le cosmopolitisme, écrit Compagny, veut qu'on oublie sa patrie pour l'humanité et il adjure les enfants de ne pas laisser leurs affections se perdre par delà la patrie dans les vagues aspirations humanitaires

Pas de haines entre français ! Gardez-la pour l'ennemi, écrivait de même Paul Bert

Vingt ans plus tard, les instituteurs ont retrouvé d'eux-mêmes la tradition démocratique française, à la fois nationale et humaine. C'est l'époque où les Amicales d'Instituteurs se fédèrent (1900), où les premiers syndicats d'instituteurs s'organisent (1904), où se tient à Liège le Congrès Constitutif d'un Bureau International permanent de l'Enseignement primaire (1905), où les instituteurs français acceptent comme guides spirituels un écrivain humanitaire, Anatole France, un pédagogue dont la noble vie fut tout entière au service de l'éducation populaire, Ferdinand Buisson, un grand tribun socialiste, Jean Jaurès.

De 1905 à 1914, Jaurès exerce sur les instituteurs français une influence prépondérante, par la générosité de son caractère, par la force persuasive de ses discours, par l'élévation de sa pensée dans les problèmes d'enseignement et d'éducation nationale, qu'il expose avec une clarté et une éloquence sans égales à la tribune de la Chambre, dans les meetings populaires, aux Congrès socialistes nationaux et internationaux et dans les colonnes de la *Revue de l'Enseignement primaire*. Et nul ne sait alors mieux que Jaurès marquer l'étroite parenté d'un patriotisme humain et d'un internationalisme éclairé

A la veille de la guerre de 1914, les instituteurs français,

dans leur immense majorité, affirment énergiquement leur désapprobation de toutes les mesures qui aboutissent à dresser les peuples les uns contre les autres.

Ils n'acceptent plus que les manuels scolaires mis à leur disposition étaient des vantardises puériles qui tendent à présenter la France comme le pays qui est à l'avant-garde dans tous les domaines et régente tous les autres pays.

Leur sens critique, leur souci d'objectivité, d'équité et de simple vérité se rebellent lorsqu'un historien écrit en 1912, dans un de ces manuels, que la France est le premier pays pour l'automobile et pour l'aviation, et qu'elle est le pays le plus libre du monde. Naturellement, l'effort pour rendre justice aux autres pays est qualifié d'antipatriotique par les nationalistes de l'époque.

Le bilan funèbre de la guerre de 1914-1918 se traduit pour les instituteurs français par 7.047 morts : parmi eux, nous pourrions citer ceux qui furent les antipatriotes de 1912.

II. — Contre les manuels bellicistes d'après guerre

L'après guerre retrouve les instituteurs français animés de la même réprobation à l'égard de la guerre et de tous les fauteurs de guerre. Avec une stupeur mêlée de colère, ils voient que, sous prétexte d'entretenir l'esprit combatif de la nation, on a accumulé dans les manuels de lecture, de morale et d'histoire, les récits tendancieux générateurs de haine.

Dès 1919, ils répondent à l'appel d'Anatole France, qui leur demande d'exalter le travail et l'amour et de former des hommes raisonnables, capables de fouler aux pieds les vaines splendeurs des gloires barbares.

Mais c'est en 1926, à son Congrès de Strasbourg, que le Syndicat National des Instituteurs, pour la première fois et de

façon décisive, prend position publiquement et collectivement sur le problème de la paix, en décidant à la fois une action concertée contre les manuels bellicistes, et un rapprochement avec les instituteurs allemands première étape vers la création d'une Fédération Internationale d'Instituteurs

Unanimes, les congressistes de Strasbourg, parlant au nom des 78 000 instituteurs que compte à ce moment le Syndicat National et dont ils sont les mandataires, déclarent que le rapprochement des peuples dressés les uns contre les autres par la guerre, est une œuvre d'éducation qui doit être commencée dès l'école. Ils décident de travailler de toutes leurs forces à orienter la jeunesse vers la connaissance et la compréhension réciproque des peuples et d'aider par là à l'organisation de la paix, ils proclament que leur action est et veut rester sur le terrain pédagogique dans l'esprit de Locarno, tel que l'a défini M. Briand, président du Conseil, ils déclarent également que cette action se conformera strictement au premier considérant de la résolution adoptée, le 29 juillet 1925, par la Commission Internationale de Coopération Intellectuelle et reprise par l'Assemblée de la Société des Nations dans sa session de septembre 1925 et qui vise à supprimer ou atténuer dans les livres scolaires les passages pouvant semer parmi la jeunesse d'un pays les germes d'une incompréhension essentielle à l'égard des autres peuples

Le Congrès de Strasbourg allant plus loin, élabore pour les instituteurs français un programme d'éducation où famille, nation, humanité, apparaissent étroitement «olidaires» les instituteurs dit le Congrès s'appliqueront à faire comprendre à leurs élèves qu'ils ont des obligations à remplir, non seulement envers leur famille et leur patrie, mais aussi envers tous les peuples de l'univers; qu'il existe, entre les divers peuples, une interdépendance de fait toujours croissante; que la civili-

sation est l'œuvre commune de tous les peuples, y compris ceux que l'histoire a le plus durement opposés; ils donneront avec le sentiment de cette communauté, le désir de la maintenir et de la développer; ils écarteront de leur enseignement toute parole susceptible de porter atteinte à cette compréhension internationale et à cette volonté de paix; ils s'emploieront, sans délai, à faire rayer des listes départementales les manuels scolaires d'inspiration belliciste que la guerre a suscités en France, comme dans tous les pays belligérants, et dont l'usage dans les classes, si restreint soit-il, constitue à la fois une atteinte à la conscience de l'enfant et un danger pour l'organisation de la paix.

En application de ces directives, utilisant les prérogatives qui sont conférées aux instituteurs par les règlements fixant l'usage des manuels scolaires dans les établissements d'enseignement public, le Syndicat National obtenait, au cours des années 1926 et 1927, l'élimination ou l'épuration de 26 manuels renfermant des passages nuisibles à la compréhension des peuples.

M. de Monzie, ministre de l'Education nationale, écrivant le 20 juillet 1932 à la Commission du Désarmement moral de la Conférence pour le Désarmement, pouvait déclarer qu'en France, le travail préalable d'épuration des manuels était alors en grande partie accompli :

« Sans même qu'il ait été besoin, disait-il, de rechercher « dans la loi un moyen de pression pour dégager notre ensei- « gnement public de toutes habitudes d'écriture chauvines, il « a suffi d'une coalition discrète de maîtres de l'enseignement « pour que soient éliminés des écoles de la République tous « les manuels et tous les livres scolaires en général qui « trahissent des sentiments trop vifs à l'égard des autres « peuples. »

III — L'action du syndicat national des instituteurs
 Au sein de la Fédération internationale
 des associations d'instituteurs

L'action menée sur le plan international par les instituteurs français s'inspire des mêmes principes

En 1926, sur l'initiative du Syndicat National des Instituteurs, à la suite des négociations engagées avec le *Deutscher Lehrerverein*, Association générale des instituteurs allemands, les deux organisations déclarent vouloir faire de la liaison permanente des éducateurs des deux peuples, le point de départ et la condition fondamentale d'une fédération internationale d'instituteurs.

À Pâques 1927 au cours d'une réunion tenue à Londres où étaient représentées les associations d'Allemagne d'Angleterre, de France, de Hollande des Pays Baltes de Suède, de la Suisse Romande et la Tchécoslovaquie, la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs était fondée.

L'article 1^{er} des statuts en définissait les buts :

« Etablir entre les associations nationales une collaboration pédagogique, et préparer la paix par la coopération des peuples »

Depuis sa fondation, nous en avons, Duncas et moi, assuré le secrétariat à chacun des Congrès annuels, tenus de 1928 à 1935 à Berlin, Bellinzona, Prague, Stockholm, Luxembourg, Santander, Prague, Oxford, Genève, les délégués des organisations nationales affiliées nous ont confirmé, à l'unanimité dans nos fonctions, honorant de leur confiance tout à la fois le Syndicat National et ses deux mandataires.

Si les événements mondiaux, politiques et économiques,

ont détourné de la voie pacifique les instituteurs de divers pays. et en particulier les instituteurs allemands, on ne saurait en imputer la responsabilité à ces instituteurs eux-mêmes. On ne saurait non plus tirer argument du retour offensif du nationalisme dans certains pays pour reprocher aux instituteurs des démocraties d'être restés fidèles à l'idée de paix et à la volonté de coopération internationale.

Les années 1926 à 1930 autorisaient tous les espoirs.

En 1928, à Berlin, le porte-parole des instituteurs français pouvait donner en exemple aux instituteurs allemands l'effort d'objectivité et de bonne volonté accompli par les instituteurs français dans leur action à l'égard des manuels bellicistes.

Les instituteurs allemands y répondaient en étudiant dans leur Congrès de Dresde, de 1929, comment l'école pouvait être mise au service de la réconciliation des peuples, et en demandant à tous les éducateurs, à tous les amis de la paix, de faire cause commune et de travailler à la création d'un monde où régnerait le droit et la paix.

Dans les Congrès qui suivent, la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs s'efforce de traduire en conclusions pratiques cette idée de réconciliation : étude critique sur les livres bellicistes en usage dans les différents pays, livres scolaires animés d'un esprit de concorde internationale, textes officiels recommandant d'orienter l'enseignement vers la compréhension internationale, ouvrages littéraires de chaque pays susceptibles de constituer un fonds international de bibliothèques scolaires et populaires, ouvrages internationaux destinés à faire connaître la contribution apportée par chaque peuple à la civilisation universelle, échanges internationaux de maîtres et d'enfants, tous points qu'on retrouve évoqués d'année en année par les résolutions de la Commission internationale de Coopération intellectuelle.

Au Congrès de 1931 qui se tient à Stockholm un délégué de chaque pays vint, à l'occasion d'une manifestation pacifique internationale, exposer le point de vue de son association. L'idée nationale s'y trouve-t-elle trahie ou travestie ? Le porte-parole de la délégation française se place sous l'égide de Descartes pour définir la morale française, morale qui « érige la raison humaine au-dessus de tous les préjugés et de tous les priviléges ». Il montre de Montaigne à Voltaire et aux penseurs contemporains, en passant par Descartes, « la chaîne d'or qui symbolise l'effort séculaire de notre peuple pour accéder aux sentiments de l'universalité ». Il montre comment cette morale de liberté est valable pour tous les peuples, comment cette morale de justice est tout naturellement une morale de fraternité, comment cette morale entend ne pas abdiquer devant les retours offensifs de la haine, de l'injustice et de la violence. Il souhaite que le sentiment de la solidarité qui unit tous les peuples imprègne toutes les morales et fasse converger tous les efforts vers le même but : l'humanité fraternelle de demain.

IV. — Pour un enseignement objectif de l'histoire

Au Congrès de Luxembourg, en juillet 1932, c'est « l'Enseignement international de l'histoire » qui est étudié, comme il l'a été quelques semaines auparavant à la Conférence internationale pour l'Enseignement et l'histoire, tenue à La Haye. Dans le rapport, dont l'auteur est encore un Français, sont rappelées les résolutions des Congrès antérieurs de la Fédération et les travaux des grandes organisations internationales. Commission internationale de Coopération intellectuelle.

tuelle, Comité d'experts pour la révision des manuels scolaires. Comité du Désarmement moral de la Conférence de Genève, Congrès international d'Education morale, Conférence internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, Comité d'entente des grandes Associations internationales, pour aboutir à des conclusions qui s'efforcent d'être la synthèse et la traduction concrète de toutes les délibérations antérieures : rôle prééminent de l'éducation pour le développement d'un esprit international: nécessité d'un enseignement historique qui soit soucieux de la vérité, écarte tout ce qui peut inspirer la haine de l'étranger et mette en valeur tout ce qui dans le passé et le présent traduit la solidarité des peuples: interdépendance de l'histoire nationale et de l'histoire internationale; développement de chaque nation présenté dans ses rapports incessants et de plus en plus étroits avec les autres nations.

La pensée que l'enseignement de l'histoire puisse servir à des fins morales n'a pas été sans inquiéter les historiens, soucieux de maintenir à cet enseignement un caractère rigoureusement scientifique.

Ces inquiétudes se sont exprimées au cours de la Conférence internationale pour l'Enseignement de l'Histoire de La Haye, en 1932, et dans la session suivante, tenue à Bâle, en 1933.

Le bulletin de la Conférence s'est employé à les dissiper. Dans son n° 1, les deux secrétaires de rédaction, M. Jules Isaac (alors professeur agrégé de l'Université, actuellement Inspecteur général de l'Instruction publique) et moi-même, déclarent qu'ils feront de ce bulletin, sur le plan international, un instrument de travail pour tous ceux qui enseignent l'Histoire et qui unissent en eux, indissolublement, l'esprit scientifique à l'esprit de coopération internationale: que son but, étant de développer la compréhension mutuelle des peuples;

sa tâche principale doit être la confrontation méthodique des points de vue nationaux dans tous les domaines de l'Histoire.

Poursuivre un tel dessein, en 1933 pouvait paraître une chimère.

1937 apporte à une heure inattendue les résultats positifs de cet effort.

En 1935, après de longues négociations auxquelles participèrent : du côté français la Commission française de Coopération intellectuelle et la Société des Professeurs d'histoire, du côté allemand, la Société des Professeurs allemands d'histoire, section de spécialistes n° 2 de la Fédération nationale-socialiste de l'enseignement, après un examen critique des manuels d'histoire en usage dans les deux pays professeurs allemands et professeurs français se rencontrèrent pour réaliser un accord bilatéral selon une formule préconisée par la Commission internationale de Coopération intellectuelle.

Huit jours de travaux, auxquels le Syndicat National fut appelé à collaborer par l'un de ses secrétaires aboutirent à des conclusions qui allaient beaucoup plus loin, dans les correctifs proposés pour l'enseignement de l'Histoire, que les résolutions votées en 1926 au Congrès de Strasbourg.

Tous les points litigieux de l'histoire des rapports franco-allemands sont abordés dans ces conclusions, depuis le problème du Rhin, considéré avant 1789 comme frontière naturelle de la France, jusqu'à celui du Pacte de Locarno.

Si sur certains de ces points le désaccord persiste et se traduit par des réserves, sur le plus grand nombre, la Commission franco-allemande enregistre l'accord.

Les membres allemands admettent que la Révolution de 1789 a fait entrer complètement l'Alsace dans la communauté nationale française; ils admettent aussi « que la déclaration

de guerre de l'Autriche à la Serbie a été une faute dont la portée a été grande, et que l'Allemagne avertie de la veille, n'a rien fait pour empêcher cette déclaration de guerre; qu'au moment où, en août 1914, les armées allemandes ont violé la neutralité du territoire belge, le gouvernement allemand n'a invoqué aucun manquement du gouvernement belge à ses devoirs de neutralité.

Membres allemands et membres français sont d'accord pour reconnaître :

1^o Que, en raison de la mobilisation générale russe, le peuple allemand s'est cru provoqué;

2^o Que, en raison de la déclaration de guerre de l'Allemagne, fondée sur des informations qui ont été reconnues fausses, le peuple français s'est considéré comme injustement attaqué;

3^o Qu'après la déclaration de guerre de l'Allemagne à la Russie (1^{er} août), la guerre franco-allemande était inévitable et considérée comme telle par les gouvernements;

4^o Que, par suite, les violations de frontières n'ont joué aucun rôle déterminant et ne peuvent pas être considérées comme les causes de la guerre, ni même de la déclaration de la guerre.

Membres allemands et membres français sont d'accord également pour souhaiter aux auteurs de manuels de tenir le plus grand compte des observations présentées; pour leur recommander de purifier leurs livres de toute réminiscence de la propagande de guerre, de s'abstenir de toute expression injurieuse pour l'adversaire, de reconnaître également le courage et le dévouement patriotique dont les combattants ont fait preuve de part et d'autre. Ils s'engagent à user de leur influence pour qu'il soit tenu compte des résolutions votées, non seulement dans les manuels d'enseignement, mais dans

l'enseignement lui-même et dans toutes les publications relatives à l'enseignement du premier et du second degré

Sur la demande des membres allemands de la Commission, la publication du rapport a été retardée jusqu'en mai 1937

L'École libératrice l'a insérée dans son numéro du 15 mai, et porté ainsi à la connaissance des 95 000 instituteurs membres du Syndicat National.

Il reste désormais à mettre l'enseignement de l'histoire en parfaite concordance avec les conclusions du rapport. Ce sera la tâche de demain les instituteurs français n'y failliront pas, et se rejouiront que l'esprit scientifique et l'esprit de coopération internationale y trouvent également leur compte.

V — Les instituteurs français en face des menaces de guerre

Le Syndicat National des Instituteurs a-t-il dans ses Congrès, ainsi que l'en ont accusé divers journaux et diverses personnalités politiques, adopté une attitude générale qui surprenne la confiance qu'on lui a accordée et mette la France en péril ?

Ses derniers Congrès, de 1932 à 1936, ont fait l'objet dans la presse de commentaires passionnés

Dans ces commentaires, on a mis sur le même plan des déclarations individuelles et les résolutions des Congrès. Les premières, quelle qu'en soit l'importance, n'engagent que leurs auteurs

Les secondes doivent seules être retenues ici, puisque seules, elles reflètent la pensée générale et engagent la responsabilité collective

A Clermont-Ferrand, en 1932, le Syndicat National des Instituteurs constate qu'en dépit des promesses formelles faites pendant la guerre aux combattants, aucune mesure

positive de désarmement n'a été prise, et qu'aucune garantie sérieuse de paix n'a été créée;

Que le principe du recours à la guerre reste admis par les Gouvernements;

Qu'après les conflits armés qui viennent de surgir, des menaces de guerre se précisent.

Il proclame à nouveau la volonté des instituteurs français de participer activement au désarmement moral, et leur hostilité irréductible au règlement par les armes des différends internationaux.

Il décide de mettre à l'ordre du jour du Congrès de 1933 la question de tous les moyens de lutte positive contre la guerre, en particulier de ceux qu'il appartient aux instituteurs de mettre en œuvre, en raison de leur rôle dans l'appareil militaire.

A Paris, en 1933, le Syndicat National déclare que la guerre considérée comme ultime moyen de régler les différends internationaux ne se justifie ni en droit, ni en raison, ni en fait, et qu'il est du devoir comme de l'intérêt de tous de s'opposer résolument à son usage.

Il décide que ses organismes directeurs, et la masse de ses adhérents, continueront et intensifieront sur le plan scolaire, sur le plan péri-scolaire et sur le plan social, nationalement et internationalement, l'action entreprise depuis quelques années en vue du *désarmement moral*.

Il déclare que, par l'action syndicale collective agissant directement sur le Parlement et le Gouvernement, et par l'action individuelle agissant au sein des partis politiques, des groupements philosophiques, des associations vraiment pacifistes, les travailleurs doivent arracher aux Pouvoirs publics : la réalisation du désarmement progressif et contrôlé, l'interdiction de la fabrication privée des armes et la

nationalisation de cette industrie, le recours obligatoire à une juridiction internationale, l'application effective et résolue des sanctions de boycottage économique et financier prévues au pacte signé par les gouvernements

Mais le Syndicat National ajoute à ces décisions un hommage aux convictions pacifistes des objecteurs de conscience et à l'attitude des élèves-maîtres qui refusent de participer à la préparation militaire supérieure

Au lendemain de ce Congrès, le ministre de l'Education nationale ému, semble-t-il par quelques déclarations relatives à l'objection de conscience plus que par la teneur générale des résolutions votées, demandait que soient rappelés aux convenances nationales les maîtres qui porteraient au compte de la France pacifiste les risques de guerre hérités de la guerre

Bien que ce rappel à l'ordre reconnaîsse le caractère exceptionnel, individuel, des infractions à la neutralité, qu'il parle sur le mode conditionnel des maîtres manquant aux convenances nationales, qu'il insiste surtout sur l'objection de conscience alors qu'aucun texte de résolution n'envisage cette attitude, il n'en a pas moins fourni un alibi aux campagnes de presse dirigées contre les instituteurs français

A quoi les porte-parole du Syndicat ont répondu comme ils répondraient encore aujourd'hui « A l'école, comme hors de l'école, les instituteurs continueront à enseigner la paix, sans souci d'un conformisme dont les règles sont aujourd'hui tracées par les marchands de canons et leurs appontés, sans commettre aussi les imprudentes maladresses auxquelles certaine campagne manifestement provocatrice voudrait les entraîner »

Le Congrès de Lille de 1936, tant décrié, n'a rien dit de plus, rien dit de moins

Il déclare qu'il ne dédaignera aucun des moyens jusqu'ici mis en œuvre, ou simplement envisagés, pour réaliser les meilleures conditions de la paix et en poursuivre l'organisation juridique;

Que le Syndicat National continuera à donner tout son concours au développement de l'esprit de paix dans le pays et dans le monde;

Qu'il s'associera à toute initiative nationale ou internationale tendant au renforcement de la paix.

Il demande au Gouvernement du Front Populaire d'engager le pays et l'Europe sur le chemin de la paix par une politique nouvelle au sein de la Société des Nations qui doit subir une réforme profonde dans le sens démocratique.

VI. — Le Syndicat national des instituteurs et l'éducation nationale

De ces résolutions de Congrès, a-t-on le droit de déduire que nous nous donnons pour objet de détruire l'Etat et la société, que nous élevons les enfants dans l'ignorance ou le mépris de la patrie, et qu'il manque à la France un véritable système d'éducation nationale ?

« Il est contraire à la vérité, écrit DELMAS dans *l'Ecole libératrice* du 11 octobre 1934, de dire que le cadre de la Patrie ne retient pas l'intention de l'instituteur et que son enseignement n'en donne point l'idée. Mais ce mot « Patrie » a depuis quelques trente ans été si dangereusement détourné de son sens originel, il a servi à couvrir tant de combinaisons rétrogrades et de politiques stupidement agressives que, pour ma part, je préfère employer celui de « Nation » qui va aussi loin dans le passé et associe dans le souvenir à la brillante cohorte des héros les générations innombrables des pauvres

gens du peuple, puisant dans leur détresse même la foi dans une humanité meilleure et la force de lutter contre l'injustice séculaire

« Notre esprit « national » ne tourne point à l'intolérance patriotique, à la déformation systématique des actes ou des traditions de l'étranger. On nous attribute à crûme de ne point éléver dans un chauvinisme farouche les enfants confiés à nos soins, de concilier la culture nationale et la culture humaine, d'ouvrir les esprits à des conceptions de paix internationale opposées aux vues imbéciles ou criminelles des pourvoyeurs et des profiteurs de massacres. Que cela plaise ou non à la meute clericale et nationaliste, même renforcée par des adhésions illustres, nous poursuivrons notre action, sans provocations inutiles, comme sans faiblesse »

En fait, derrière le reproche absurde qu'on fait à l'école laïque, comme d'ailleurs à la démocratie, de manquer d'âme et d'idéal, ce sont deux politiques, deux écoles, deux conceptions de la nation qui s'opposent

De l'autre côté, on nous offre un patriosme mystique, qui n'accepte d'être ni raisonné, ni discuté, une nation dont on ne souligne le caractère vivant et concret que pour mieux l'opposer à une Humanité qu'on estime utopique

A cette conception totalitaire et exclusive s'oppose celle d'une Nation qui s'efforce à la justice, qui est dès lors soumise à la nécessité d'agir pour l'intérêt humain

Et le sentiment national le plus ardent et le plus pur apparaît comme un complexe où entrent nécessairement l'idéal humanitaire et celui de la justice sociale

C'est ainsi que l'*Ecole libéralrice* définit le sentiment qui est le nôtre par une série de *Propos sur la vie morale*, et l'auteur EMERY, Professeur à l'Ecole Normale de Lyon, conclut, dans le numéro du 11 mai 1935 :

« L'école française, comme l'école de tous les pays, fidèle à sa mission qui est, comme nous l'avons dit cent fois, d'enseigner et de rendre vivante la morale de tous, doit s'en tenir, tâche assez belle et assez difficile, à montrer la légitimité et la valeur éthique du sentiment national dans toute la mesure où il représente une forme de la solidarité humaine qui n'exclut aucun élargissement, qui au contraire appelle des solidarités plus vastes et qui toujours se subordonne à la justice. »

Vouloir la France grande par les œuvres de l'esprit et par la contribution à l'effort collectif des nations et des peuples; la vouloir toujours généreuse et pacifique; vouloir que selon le mot de Montesquieu, on puisse l'aimer sans avoir à la flatter en rien: est-ce là faillir au devoir national?

La Commission française de Coopération intellectuelle ne s'y est pas trompée, lorsqu'en décembre 1934, elle s'est déclarée attentive à l'effort des diverses associations culturelles ou professionnelles, intéressées au problème de l'éducation, pour développer en France l'idée de coopération internationale, et que, émue des critiques publiques formulées à l'encontre des instituteurs, en raison de l'action menée par le Syndicat National pour la paix et pour la coopération des peuples, elle a cru devoir examiner en quoi ces critiques pouvaient être fondées.

Après un examen de tous documents, la Commission française de Coopération intellectuelle a rendu pleine justice au Syndicat National des Instituteurs.

Elle constate en effet que, de 1926 à 1928, le Syndicat National des Instituteurs a conduit pour la révision des manuels scolaires une campagne conforme à l'esprit des résolutions du Comité d'experts et des recommandations de la Commission internationale de Coopération intellectuelle.

Elle constate que, depuis 1926, le Syndicat National des

Instituteurs, par la part qu'il a prise à la fondation de la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs et la collaboration continue qu'il a apportée à cette Fédération, n'a cessé d'agir pour un désarmement moral, généralisé

Elle constate encore que, dans ses congrès de 1932, 1933 et 1934, le Syndicat National a été préoccupé de l'action à mener contre les dangers de guerre et l'esprit de guerre, et qu'il y maintient son adhésion à la formule de désarmement moral et aux formules de désarmement matériel progressif et contrôle défendues devant la S D N et la Conférence du Desarmement

Et elle souhaite, pour conclure, que l'opinion et les pouvoirs publics, mieux éclairés, gardent au corps des instituteurs la confiance et l'estime qu'il mérite pour son attachement à la double tâche de l'éducation nationale et du rapprochement des peuples

Cette conclusion sera la nôtre

A notre tour, nous souhaitons que l'opinion publique mondiale, mieux avertie, fasse confiance aux instituteurs français pour qu'ils puissent poursuivre, en parfaite communion d'esprit et de cœur avec les instituteurs de tous les pays du monde, leur effort pour une collaboration pacifique des hommes et des peuples

G. LAPIERRE,

*Secrétaire adjoint du Syndicat National
des Instituteurs,*

*Secrétaire général adjoint
de la Fédération Internationale
des Associations d'Instituteurs*

DE LA COLLABORATION

Sous la pression continue de nos organisations, une inspiration démocratique pénètre peu à peu l'Administration française, empiète sur ses prérogatives, substitute à l'autorité des chefs une collaboration continue entre l'Administration et le personnel, prépare la voie à une participation directe de ce dernier à la gestion du Service de l'enseignement.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique

Créé sous l'Empire (décret du 17 mars 1808), réorganisé par la loi Falloux (15 mars 1850) pour favoriser l'enseignement congréganiste et tenir l'Université en tutelle, il est devenu avec Jules Ferry et Paul Bert (loi du 27 février 1880) le *Conseil consultatif du Ministère* où sont représentés les corps savants de France et les trois ordres de l'enseignement public. La loi nouvelle a sérieusement augmenté le nombre des représentants de l'enseignement primaire (7 membres au lieu de 2).

Le Conseil supérieur est appelé à donner son avis sur tout projet ministériel concernant les règlements administratifs, les programmes, les méthodes, les examens et concours, les titres et grades de l'enseignement public. Il constitue un tribunal d'appel pour les affaires contentieuses et disciplinaires relatives à l'enseignement public et privé.

Il tient deux sessions ordinaires par an. Dans l'intervalle des sessions fonctionne une section permanente du Conseil qui fait une étude préalable des questions à soumettre au Conseil Supérieur et donne au Ministre de l'Education nationale son avis sur toutes les questions d'administration, d'enseignement ou de discipline sur lesquelles il juge bon de la consulter.

Le Syndicat national réclame toujours l'élargissement du droit d'initiative des membres du Conseil Supérieur, droit fort restreint à l'heure actuelle.

Le Conseil départemental de l'enseignement primaire

Institué par la loi du 14 juin 1854 pour des desseins identiques à ceux de la loi Falloux, il a été democratisé et laïcisé par la grande loi organique de l'enseignement primaire du 30 octobre 1886. Par la triple représentation de l'Etat, des instituteurs et du public (Conseillers généraux), il est une sorte d'anticipation — imparfaite — sur le système des *Conseils tripartites* que réclament les syndicats. Il n'est pas encore l'animateur autorisé de la vie scolaire que nous voulons qu'il soit.

Ses attributions sont nombreuses et diverses pédagogiques, administratives, contentieuses et disciplinaires. Son influence n'en reste pas moins assez limitée, le Conseil départemental n'ayant généralement qu'un droit d'avis.

Un projet de réforme du Conseil départemental, très étudié par les services du Syndicat national, est actuellement sur le chantier. Une proposition de loi est, d'ores et déjà, déposée à la Chambre des députés.

Les conférences pédagogiques

Ces conférences professionnelles sont nées sous la Monarchie de Juillet de l'initiative des instituteurs, d'abord respectée, puis sévèrement réglementée; l'arrêté ministériel du 5 juin 1880 en a fait une institution régulière, un rouage de la vie pédagogique de l'enseignement primaire.

Jules Ferry, par sa circulaire du 7 octobre 1880, recommandait vivement aux instituteurs « l'examen en commun des livres, des méthodes, des appareils d'enseignement comme un des moyens les plus efficaces pour accoutumer les maîtres à prendre eux-mêmes l'initiative, la responsabilité et la direction pratique des réformes dont leur enseignement est susceptible. »

La prérogative la plus importante des conférences pédagogiques réside dans le choix des manuels scolaires. Le Syndicat national a donné à cette prérogative toute sa valeur lorsqu'il organisa, en 1926, sa campagne d'ensemble couronnée de succès, pour l'élimination des manuels bellicistes.

Les délégations cantonales

Les délégués cantonaux sont des personnes désignées dans chaque canton par le Conseil départemental pour remplir une mission de surveillance dans les écoles publiques et privées qui leur sont confiées. Ils peuvent faire porter leur inspection sur l'état des locaux, le chauffage et l'éclairage, le mobilier scolaire et le matériel d'enseignement, l'hygiène, l'assiduité, la tenue des élèves. Ils n'ont pas à formuler d'appréciation sur les méthodes ou sur les résultats de l'enseignement, ni sur l'organisation pédagogique de l'école. Leur rôle essentiel est

d'apporter un appui à l'école publique à laquelle, disent les circulaires ministrielles, ils doivent être des oues. Leurs instructions portent notamment qu'ils doivent s'employer à faire entretenir les locaux scolaires, à favoriser le développement des œuvres complémentaires de l'école — caisses des écoles, cantines scolaires, cours d'adultes, amicales, patronages, bibliothèques scolaires.

Le Conseil des maîtres

Les écoles primaires élémentaires et maternelles ont à leur tête un directeur ou une directrice dont l'autorité, sans être précisée par les textes législatifs, s'étend à toute la vie administrative et pédagogique de l'établissement, sous le contrôle de l'inspecteur primaire. Le personnel adjoint — même formation, même culture, mêmes titres — a réclamé depuis plus de 30 ans, une part d'initiative et d'influence dans le fonctionnement de l'école. Il a obtenu, par la circulaire du 15 janvier 1903, l'institution d'un Conseil des Maîtres dont le rôle est ainsi déterminé.

« Le Conseil des Maîtres doit se réunir au commencement et à la fin de l'année scolaire et, dans l'intervalle, au moins une fois par trimestre. Ces attributions embrassent tout ce qui a trait à la vie pédagogique de l'école, notamment l'élaboration du règlement intérieur en conformité avec les règlements généraux arrêtés par le Conseil Supérieur, la répartition des élèves dans les classes suivant leur âge et leur degré de préparation, la répartition des maîtres dans les classes sous réserve de l'approbation de l'Inspecteur primaire. Mais ce sont surtout les questions d'ordre pédagogique qui animeront ses réunions et leur donneront leur intérêt. emploi du temps, applica-

tion et adaptation des programmes, choix des livres d'après la liste départementale, étude des méthodes et des procédés d'enseignement, bibliothèque, etc. Ces discussions fourniront à chacun l'occasion de faire preuve de recherche et d'initiative personnelles, de produire des idées nouvelles, de tenter, s'il y a lieu, des expériences fructueuses. Elles susciteront l'émulation parmi les maîtres, secoueront la torpeur résignée de ceux qui s'attardent à la besogne machinale et préserveront l'enseignement de dégénérer en routine.

Ces débats, quelque vivacité que chacun y apporte à soutenir ses opinions, conserveront toujours le caractère de discussions amicales. On y discutera pour s'instruire, pour échanger des vues, pour s'éclairer mutuellement. Il ne saurait être question de leur donner la sanction d'un vote. »

Le syndicalisme et la collaboration

Pour apprécier le chemin parcouru, il est nécessaire de jeter un rapide coup d'œil en arrière.

Je revois l'époque de mon entrée dans l'enseignement. Le Préfet était l'homme tout-puissant, l'Inspecteur d'Académie un chef absolu, les Inspecteurs primaires jugeaient de très haut leurs subordonnés, les directeurs même n'étaient point, en maints endroits, sans exercer une surveillance plus que tâtilonne sur les instituteurs adjoints. Les « maîtres d'école » de campagne n'étaient point combattifs : le maire, le sous-préfet et l'inspecteur primaire leur inspiraient autant de crainte que de respect. Aucune garantie pour le personnel enseignant; le bon vouloir des puissants — hommes politiques ou chefs administratifs — assurait seul le fonctionnement de la machine administrative.

Au fond de lui-même cependant, le personnel souffrait d'un tel état de choses. Vers 1900, il cherche à se libérer par l'association. Chaque département a son « *Amicale* », bien timide d'abord, puis de plus en plus combative. Les *Amicales* se fédèrent, les représentants du personnel au Conseil départemental imitent bientôt ce geste. Fédération des *Amicales* et Entente des Conseillers départementaux conjuguent leurs efforts. Les élus du personnel, soutenus par les *Amicales*, tiennent à se considérer — et à agir — comme les mandataires de leurs collègues auprès des Pouvoirs publics, toutes les fois qu'il y a un vœu à émettre, une réclamation à soutenir, un contrôle à exercer. Le mouvement d'affranchissement est lancé !

En 1905, un certain nombre de jeunes maîtres s'inspirent du syndicalisme ouvrier, et si la masse du personnel enseignant se refuse à suivre les méthodes de la CGT d'alors, ils ne parviennent pas moins à faire prévaloir chez les militants les plus modérés un esprit de revendication avec lequel l'Administration devra compter. C'est que l'arbitraire a l'occasion, est monté en épingle. L'opinion publique est une force que les Préfets ne peuvent dédaigner. Leur pression sur les Inspecteurs d'Académie se détend et ces derniers acceptent plus volontiers, à la fois par esprit d'équité et par esprit de sauvegarde, le rôle officieux des représentants du personnel auprès d'eux. En même temps, les conceptions syndicalistes pénètrent de plus en plus les *Amicales* qui réclament pour leurs mandataires le droit d'intervention directe. La circulaire ministerielle du 6 août 1906 relative aux déplacements d'office devait leur procurer cette première satisfaction.

Le 16 janvier 1908, une circulaire relative à l'élaboration des mouvements du personnel, spécifiait : « Les Préfets et les Inspecteurs d'Académie, s'ils le jugent à propos, peuvent

s'adresser aux représentants élus des groupements autorisés, les interroger à titre privé, les éclairer sur leurs intentions et compléter auprès d'eux les informations dont ils ont besoin pour bien connaître les convenances et les désirs de chacun. » Suivaient, néanmoins, des prescriptions ministérielles qui indiquaient très nettement qu'il ne s'agissait pas d'un « droit » accordé aux élus.

Le 31 octobre 1911, le Ministre écrivait aux Inspecteurs d'Académie : « Avant d'arrêter votre liste de propositions, vous pourrez utiliser le concours du Bureau des Associations », et il ajoutait encore prudemment : « Mais il est évident que cette consultation ne doit avoir qu'un caractère officieux... et je tiens à vous mettre en garde contre tout déplacement de l'autorité qui serait fatal à la discipline et à la bonne marche des services. »

D'ores et déjà, néanmoins, il pouvait y avoir consultation ! Ajoutons que la prise de contact avec les Bureaux d'Amicales et les Conseillers départementaux variait de forme et d'efficacité dans les départements, selon le degré de libéralisme des Inspecteurs d'Académie.

Après la guerre, l'idée syndicale pénétra davantage les masses. En 1919, au Congrès de Paris, la Fédération des Amicales se transformait en Fédération de Syndicats qui elle-même, par suite de nécessité urgente, deviendra le Syndicat National actuel.

La loi était muette sur le droit syndical des fonctionnaires. La jurisprudence le contestait. La Chambre le votait. Le Sénat hésitait. Les Gouvernements poursuivaient ou toléraient les Syndicats existants. En tout cas, les relations que l'Administration entretenait précédemment avec les Amicales furent abandonnées. Les délégués au Conseil départemental redevinrent les seuls intermédiaires entre le personnel et ses chefs.

En 1921, après la victoire des gauches la circulaire ministérielle du 11 septembre déclarait « Le Gouvernement a l'intention d'étendre aux fonctionnaires le bénéfice de la loi du 21 mars 1884 sur les syndicats professionnels. Des lois, il n'y a plus de raison pour que vous considériez comme inexistantes celles des associations des membres de l'enseignement qui se réclament de cette loi. Je vous invite donc à reprendre avec ces associations les relations interrompues depuis quelques années. Quelle que soit la loi sous l'égide de laquelle ils sont placés, les groupements de fonctionnaires peuvent vous apporter une très utile collaboration ».

De leur côté, les Préfets recevaient du Ministre de l'Intérieur les instructions suivantes : « il convient donc que les chefs de service départementaux ne crugnent pas d'entrer en contact avec les syndicats locaux de fonctionnaires sous prétexte d'instructions anciennes aujourd'hui sans objet et que je rapporte, au surplus formellement, le Gouvernement estime au contraire, utile à la bonne marche des services et à la paix sociale que les collaborateurs au lieu de s'enfermer les uns vis-à-vis des autres dans une attitude d'ignorance et d'hostilité, entretiennent des rapports réguliers et confiants ».

L'idée de collaboration se substituait au principe de consultation pure et simple. Mais combien légère, timide et frigide !

Le 12 décembre 1921, le Ministre s'informe : « Vous m'indiquerez avec précision, dit-il, sous quelle forme les délégués du personnel, conseillers départementaux et représentants des associations, vous prêtent leur collaboration. Vous me ferez connaître si vous employez des notes chiffrées et comment elles sont établies... si vous utilisez un barème pour le mouvement et comment il est établi... et que vous vous en serviez ou non, quelle est votre opinion sur cette méthode. »

Le résultat de l'enquête fut tenu secret, mais le Ministre

écrivait, le 24 mars 1925 : « La collaboration ne doit pas prendre la forme d'un Conseil de nature à gêner votre initiative et celle du Préfet. »

C'était un recul qui créa une forte émotion au sein du Syndicat National. Après des interventions nombreuses, le nouveau Ministre publiait, le 20 juin 1925, une circulaire qui fit quelque bruit. En voici les principaux passages : « La circulaire du 24 mars 1925, par le seul fait qu'elle s'annonçait confidentielle, a été interprétée dans un sens restrictif des instructions antérieures relatives à votre collaboration avec les représentants des instituteurs.

Cette interprétation, contraire au vœu de M. François Albert comme au mien, appelle une mise au point qui ne préjuge pas d'ailleurs de la réglementation législative à intervenir.

Le Gouvernement est d'accord pour admettre et favoriser vos contacts avec les groupements corporatifs dont vous avez pris coutume de recueillir les suggestions...

Les Inspecteurs d'Académie, dans la plupart des départements, prennent avis pour la préparation des mouvements, des conseillers départementaux élus par les instituteurs. *Cette procédure doit être généralisée et systématisée sous les seules conditions que voici :*

1^o La responsabilité des nominations appartient à l'Inspecteur d'Académie, sinon au regard de la loi en vigueur, du moins à l'égard du Ministre responsable, qui est le Ministre de l'Instruction publique. L'Inspecteur d'Académie doit donc conserver la décision réelle, même sous l'actuel régime qui laisse subsister l'autorité du Préfet.

2^o Quelle que soit la forme en laquelle elle se produit, la consultation des délégués du personnel doit respecter la dignité des chefs administratifs et la liberté des fonctionnaires con-

sultés. Le vote qui serait émis par la réunion des Inspecteurs primaires et des conseillers élus ne saurait donc, en aucun cas, être considéré comme annulant ou remplaçant la décision personnelle de l'Inspecteur d'Académie.

La responsabilité ne pouvant être ni anonyme ni collective, il importe que l'Inspecteur d'Académie soit en mesure de défendre une décision dont il sera tenu pour l'auteur, encore qu'il ait été à bon droit influencé par les avis ou les votes du Comité consultatif.

3° Le souci d'une stricte justice a suggéré parfois l'emploi de formules mathématiques appliquées aux avancements du personnel. Je conçois très bien qu'on puisse établir en commun des règles statutaires mais le barème est un système trop rigide pour permettre de doser à leur juste valeur humaine toutes les considérations délicates qui doivent s'imposer au chef de l'administration quand il s'agit d'affecter un instituteur à un poste déterminé. Je vous invite donc, dans chaque cas particulier, à choisir entre les candidats celui que désignent tout particulièrement son mérite professionnel et ses aptitudes toutes personnelles en écartant résolument un système d'appréciation quantitative, contraire à l'expérience de tous les pays civilisés, même les plus occupés d'égalitarisme ».

Cette circulaire montrait à la fois de la hardiesse et de la timidité, hardiesse en ce sens qu'elle instituait le Comité consultatif, timidité par ses omissions et ses réserves mêmes : non-acceptation des délégués syndicaux, condamnation du barème, rôle du comité réduit à la seule question des mutations.

Dans son Congrès d'août 1925, le Syndicat National enregistra cette victoire partielle, précisa les conditions d'un fonctionnement régulier et efficace du comité consultatif,

décida d'en poursuivre la réalisation auprès du Gouvernement et du Parlement. Une enquête faite dans tous les départements permit ensuite aux dirigeants du Syndicat National d'appuyer leur action sur une documentation solide.

Déjà, le 3 septembre 1925, M. de Monzie autorisait les Inspecteurs d'Académie à communiquer aux Conseillers départementaux, en séance du Comité, les notes d'inspection des maîtres intéressés. Le 12 novembre 1925, son successeur, M. Yvon Delbos, recommandait aux Inspecteurs d'Académie la publication des postes vacants ou susceptibles de le devenir.

Le bureau du Syndicat National désirait mieux. Après de nombreux entretiens avec le Directeur de l'Enseignement primaire, M. Rosset faisait signer au Ministre, M. Lamoureux, la circulaire du 28 avril 1926 qui resta longtemps la charte de la collaboration du personnel avec l'Administration départementale. Elle était ainsi conçue :

« Comme suite aux circulaires des 20 juin, 8 septembre et 21 novembre 1925 relatives au Comité consultatif départemental de l'Enseignement primaire, j'ai l'honneur de vous faire connaître que *ce Comité est désormais un organisme régulier qui doit fonctionner dans tous les départements.* »

« En principe, il sera convoqué *deux fois par an*, avant la fin et avant le début de l'année scolaire. Vous pourrez, en outre le réunir, si besoin est, à la fin de décembre et à la fin de mars. *Des sessions plus nombreuses sont inutiles.* En cas d'urgence, vous pourrez toujours pourvoir aux vacances imprévues par une désignation temporaire et provisoire.

« *Avant chaque réunion du Comité consultatif, vous continuerez à porter à la connaissance du personnel tous les postes vacants et, autant que possible, dans des conditions telles que les intéressés aient le temps de vous faire parvenir,*

par la voie hiérarchique, et dans un délai que vous fixerez avec précision, une demande régulière de changement

« Vous établirez un tableau récapitulatif des demandes et vous donnerez à tous les membres du Comité consultatif la facilité d'en avoir connaissance ou copie, de manière qu'au moment de délibérer, chacun puisse vous apporter un avis étudié

Préparation du mouvement

« *La préparation du mouvement est votre affaire personnelle*. Je vous prie de continuer à apprécier vous-même, avec une scrupuleuse exactitude, tous les titres des candidats aux divers postes. Au premier rang, naturellement, se place l'appréciation de ceux dont la fonction même est de juger et de comparer la valeur, le travail et le succès des maîtres placés sous leur contrôle. Vous écoutez aussi, dans un esprit de *cordial accueil*, tous ceux qui, comme délégués des groupements régulièrement accrédités auprès de tous, ou à titre individuel, auront à vous soumettre demandes ou propositions.

« Conformément aux prescriptions de la circulaire du 21 novembre 1925, seuls doivent siéger au Comité consultatif, comme représentants du personnel, les instituteurs et institutrices membres du Conseil départemental, car, seuls, ils ont été choisis par la majorité de leurs collègues dans une élection à laquelle tous ont été convoqués. Les maîtres de l'enseignement primaire comprendront que c'est une condition nécessaire à la bonne entente. Ils savent que, par ailleurs, les délégués de tous les groupements professionnels ont toujours accès auprès de vous pour exposer leurs désirs et leurs points de

vue, et que le Comité consultatif peut, le cas échéant, être informé par vous de l'objet de leurs interventions, et en délibérer.

« *En séance, les membres du Comité ont une entière liberté pour demander tous renseignements complémentaires, présenter des suggestions, formuler des propositions et donner leur avis.* Je connais trop mes collaborateurs de l'enseignement primaire pour avoir le moindre doute sur la parfaite correction de ces discussions. Ils savent quelles obligations de courtoisie et de déférence, quelle discipline volontaire dans nos paroles et dans nos actes nous impose, en toutes circonstances, notre dignité d'éducateurs. *Chacun doit apporter aux délibérations la pleine indépendance de son opinion individuelle et le souci de ne prendre aucune décision avant d'avoir entendu en séance les arguments de tous.* Si l'on pouvait penser que tels ou tels membres seront au Comité les défenseurs irréductibles d'un avis arrêté d'avance, l'institution serait viciée en son principe et périrait.

« Parmi les raisons de préférence, le mérite personnel a toujours été et doit rester l'élément essentiel.

Emploi du barème

« Les groupements professionnels ont à maintes reprises demandé, et l'usage s'est établi dans quelques départements, de classer les candidats d'après un *barème*. Ce n'est pas une question aussi simple qu'il paraît à première vue.

« Dire dans une simple comparaison de mérites que, de deux instituteurs, l'un est bon, et l'autre meilleur, ou bien dire que l'un est noté 15 et l'autre 16, c'est, en langages

« Il sera utile que vous conserviez un procès-verbal du résultat des délibérations du Comité consultatif. Il ne s'agit pas d'un compte rendu analytique des séances, mais d'un aide-mémoire auquel il soit possible de se reporter par la suite. Il sera rédigé séance tenante par un membre du Comité et signé par vous et par lui.

« Par définition, le Comité est consultatif. C'est à vous qu'il appartient, après avoir écouté et pesé tous les avis, d'arrêter les propositions que vous ferez à M. le Préfet. *Le Comité consultatif ne diminue ni vos prérogatives, ni vos responsabilités.* »

Quoique insuffisant, le progrès était manifeste. Comme il fallait s'y attendre, les instructions du Ministre ne furent pas appliquées dans tout leur esprit, l'hostilité de certains Inspecteurs d'Académie étant manifeste. Par contre, dans de nombreux départements, les délégués du personnel obtinrent des compléments utiles aux règles ministérielles. La « collaboration » variait donc de département à département, mais dans l'ensemble, les résultats furent heureux. Beaucoup de défiances réciproques tombèrent et les Inspecteurs d'Académie habiles purent opposer les avis du Comité consultatif aux influences politiques qui voulaient peser sur eux.

Vinrent le Congrès de Clermont-Ferrand du S. N. qui codifia pour ainsi dire les règles de la collaboration et l'avènement de ministres rétrogrades dont l'action aboutit à la rupture totale de relations entre le Gouvernement et le Syndicat national. Notre groupement tint vaillamment tête, et, les élections dernières ayant amené au pouvoir les hommes du Front populaire, obtint du Ministre actuel de l'Education nationale la circulaire du 21 juillet 1936 qu'il me faut citer en entier.

Rôle, attributions et fonctionnement du Comité consultatif

« Le Ministre de l'Éducation Nationale « aux Inspecteurs d'Academie « et aux Préfets

« J'ai l'honneur d'appeler votre attention sur le rôle, les attributions et le fonctionnement du Comité consultatif de l'Enseignement primaire de votre département

« J'attache une grande importance à ce que ce Comité soit réuni toutes les fois que les nécessités de la vie scolaire l'exigeront

« Le Comité consultatif comprenait, jusqu'à ce jour, dans chaque département l'Inspecteur d'Academie, le Directeur et la Directrice des Ecoles Normales, les Inspecteurs et Inspectrices primaires, les quatre conseillers départementaux élus par le personnel

« Le Gouvernement désirant marquer sa volonté de collaborer dans tous les domaines avec les organisations syndicales, vous voudrez bien convoquer à l'avenir aux réunions du Comité consultatif le secrétaire général du groupement professionnel le plus représentatif de votre département. Il participera aux délibérations du Comité au même titre que les autres membres

« La tâche la plus importante du Comité consultatif consiste à préparer les mouvements du personnel de l'Enseignement primaire élémentaire

« À ce propos je n'ai pas besoin de vous rappeler que le mérite et les services rendus doivent seuls déterminer les décisions du Comité consultatif et vos propositions de nominations. Vous voudrez bien faire savoir aux institutrices

« et aux instituteurs que les recommandations qui interviendront en leur faveur seront considérées comme non avouées.

« Vous continuerez à porter à la connaissance du personnel la liste des postes vacants et, dans la mesure du possible, celle des postes susceptibles de le devenir, de telle sorte que tous les intéressés puissent vous faire parvenir dans un délai suffisant leurs demandes de changement. L'établissement d'un tableau récapitulatif du mouvement, qui sera porté à l'avance à la connaissance de tous les membres du Comité consultatif, permettra à ceux-ci d'avoir à leur disposition tous les éléments d'un avis éclairé.

« Il importe que les membres du Comité consultatif puissent, en toute liberté et sans entente préalable, vous apporter leur opinion personnelle. La réunion du Conseil des Inspecteurs avant celle du Comité consultatif ne saurait donc être admise.

« Je crois devoir vous rappeler à ce sujet les termes mêmes de la circulaire du 28 avril 1926 :

« En séance, les membres du Comité ont une entière liberté pour demander tous renseignements complémentaires, présenter des suggestions, formuler des propositions et donner leur avis. Je connais trop mes collaborateurs de l'Enseignement primaire pour avoir le moindre doute sur la parfaite correction de ces discussions. Ils savent quelles obligations de courtoisie et de déférence, quelle discipline volontaire dans nos paroles et dans nos actes, nous impose, en toutes circonstances, notre dignité d'éducateurs. Chacun doit apporter, aux délibérations, la pleine indépendance de son opinion individuelle et le souci de ne prendre aucune décision avant d'avoir entendu en séance les arguments de tous. Si l'on pouvait penser que tels ou tels membres seront au Comité

« les défenseurs irréductibles d'un avis arrêté d'avance l'institution serait viciee en son principe et péritrait

« Dans le cas où une opinion unanime ne se serait pas manifestée, un vote vous fournira sans vous fier d'ailleurs, puisque votre pouvoir de proposition reste intact et que vous conservez seul la responsabilité, une indication précieuse qui devra figurer sur le registre des procès-verbaux à la tenue duquel j'attache une réelle importance.

« Pour cette collaboration totale entre chefs et subordonnés, je serai heureux de vous voir appliquer, à titre indicatif, un barème dont l'ancienneté et le mérite seraient les principaux facteurs. Il ne s'agit, en aucune façon, d'appliquer mathématiquement une règle stricte, il convient seulement de dégager les deux ou trois candidatures que l'application du barème permet de retenir pour la nomination envisagée. Ce souci de justice sera, sans aucun doute, très favorablement accueilli par le personnel.

« En fait, l'établissement d'un barème établi en plein accord entre les représentants du personnel, les Inspecteurs principaux et vous-même est d'un usage très fréquent. La généralisation de cette pratique permettra d'administrer au grand jour. Vous voudrez bien veiller personnellement à ce que les rapports d'inspection transmis aux intéressés portent tous la note de mérite chiffrée qui sera utilisée lors du mouvement du personnel, et, le cas échéant, lors de l'établissement de la liste des promotions au choix.

« Il est hautement désirable que les pouvoirs du Comité consultatif soient, comme il est d'usage en maints départements étendus au recrutement des suppléants, au classement des intérimaires, à la titularisation aux promotions au choix, aux récompenses et distinctions honorifiques, sans

plémentaires, indemnités de logement, de résidence et de cours complémentaire, logement du personnel balayage et chauffage des classes, libre disposition des locaux scolaires, transferts d'écoles, cours d'adultes, gemination, congé des intérimaires, crédits pour congés de maladie, retards de carrière, accidents survenus aux maîtres et aux élèves, plaintes anonymes, etc., elle apporte la documentation qui permet d'éclairer toutes les actions à mener auprès des pouvoirs publics.

Est-ce à dire que le Syndicat National qui, par son action tenace et résolue a obtenu tant de résultats, soit complètement satisfait ? Certes non. Notre ambition est plus grande et le chemin est encore long qui reste à parcourir.

Nous réclamons surtout

1^o L'application du principe de la représentation directe du groupement syndical tant au Conseil supérieur qu'au Conseil départemental et au Comité consultatif,

2^o L'organisation du Conseil départemental et du Comité consultatif sur la base paritaire, et la reconnaissance légale du Comité consultatif institué par simple voie de circulaire,

3^o La nomination des Instituteurs par l'Inspecteur d'Academie après décision du Comité consultatif, et avec droit d'appel.

Sans doute, tout n'est pas parfait encore. Mais il faut conclure, et je le fais en citant notre vieil ami Périn, l'ancien secrétaire de la Commission des affaires administratives à qui j'ai déjà fait quelques emprunts pour l'élaboration de ce rapport.

« Le S. N. des Instituteurs, dans sa grande majorité reste fidèle à une collaboration effective, régulière, loyale, dont le développement par conquêtes successives, correspondrait à l'expérience des faits et à l'éducation de la conscience collective. Il sait qu'elle doit vaincre de grandes difficultés, et

d'abord démontrer que l'influence syndicale n'est au service d'aucune politique nouvelle substituée à l'ancienne, mais attachée uniquement à l'intérêt de l'école publique et à l'équité. Il sait qu'en attendant une organisation administrative qui associe plus étroitement le personnel de direction et le personnel d'exécution, la présence de ses mandataires au sein d'un Conseil où les chefs ont à justifier leurs propositions est déjà contre les mesures arbitraires, même dans les conditions actuelles, une garantie qui n'est pas négligeable. Il sait aussi que la collaboration, pour être défendue contre les pouvoirs hostiles, pour être appliquée, régularisée, améliorée, a besoin d'être réellement voulue, non pas seulement par un Ministre de passage mais par la partie stable de l'Administration centrale.'"

L'action du S. N. s'est inspirée de ces lignes, écrites il y a bientôt 10 ans. Que nos camarades étrangers qui nous feront l'honneur d'assister au Congrès international de Paris puissent constater que cette action — dans ce domaine — a été tenace et féconde; c'est là notre vœu le plus cher.

A. LEVASSEUR,

*Secrétaire de la Commission
des Affaires administratives du S.N.*

LA CONDITION MATÉRIELLE DE L'INSTITUTEUR FRANÇAIS

Origine populaire des instituteurs

Le profond attachement des instituteurs français aux idées d'émancipation des classes populaires et de progrès social est connu. La cause doit en être recherchée dans l'esprit de justice et d'idéalisme humain qui anime la quasi-totalité du corps de l'enseignement primaire. Elle réside aussi dans le fait que ses membres sont issus du peuple, que leurs origines sont généralement très modestes. Qu'appartenant à des familles ouvrières et plus encore paysannes, ils ont connu dans leur enfance la gêne et quelquefois la misère. Ils ont gardé intact le souvenir des difficultés matérielles dans lesquelles se sont débattus leurs parents et les privations que ceux-ci, souvent, s'imposèrent pour faire de leur enfant un « maître d'école ».

La vocation parfois s'était révélée chez l'adolescent rempli d'admiration pour son propre maître. Elle avait alors frappé celui-ci.

Plus fréquemment, le maître s'était intéressé à ce petit garçon appliqué et attentif qui se classait toujours parmi les premiers de sa « division ». Il avait encouragé le père à le « pousser » au delà du certificat d'études primaires. Lourde charge en perspective, mais l'autorité de l'instituteur est

grande dans les familles de travailleurs et le sacrifice paternel aidant, la décision avait été vite prise. Le jeune garçon (ou la jeune fille, car ce qui vient d'être dit s'applique à l'un ou l'autre) est entré à l'Ecole primaire supérieure ou au Cours complémentaire. Son succès à l'examen des bourses a procuré une aide appréciée à la famille de celui dont on dit avec orgueil qu'il « continue ses études ».

À 16 ou 17 ans, muni du brevet élémentaire, notre élève devra affronter le concours d'entrée à l'Ecole Normale du département. Sa réussite décide d'une manière à peu près certaine de sa carrière. L'élève-maitre (ou l'élève-maitresse), après avoir souscrit l'engagement de se consacrer pendant au moins dix ans à l'enseignement public, est boursier de droit dans cet établissement. Il en sort généralement nanti du brevet supérieur, lequel lui permet d'obtenir une délégation de « *stagiaire* ».

L'instituteur débutant

Le stagiaire reçoit un traitement annuel de 10.500 francs, duquel il y a lieu de défailluer la retenue de 6 % que, pendant toute sa carrière, chaque fonctionnaire français laisse au Trésor pour la constitution de sa pension de retraite.

La durée du stage est au minimum de deux ans. Mais l'entrée définitive dans les cadres du personnel, la *titularisation*, ne s'acquiert que par la réussite à une épreuve de caractère professionnel : le *certificat d'aptitude pédagogique*.

En principe, c'est du 1^{er} janvier qui suit l'obtention de ce diplôme que se fait l'accession à la 6^e classe. Nous disons « en principe » parce que les jeunes gens qui ont conquis leurs diplômes universitaires de l'enseignement primaire sans

passer par l'École Normale sont astreints à une plus longue attente. Ce sont eux que l'on charge de suppléer les maîtres et maîtresses malades, qui se voient confier provisoirement les postes nouvellement créés en attendant la nomination du titulaire.

Dans la dure période qui a précédé la législation actuelle, période au cours de laquelle les restrictions de crédits gênerent considérablement le fonctionnement des services de l'Éducation nationale, nombre de ces suppléants et intérimaires ne travailleront pendant cinq six ans et même davantage, que d'une manière très irrégulière sans avoir la certitude d'arriver à une situation stable.

Les Normaliens eux-mêmes qui pourtant avaient suivi la voie régulière ne se virent confier en 1934 par suite de l'application d'instructions spéciales émanant du ministère de M. Doumergue que des postes d'attente ne leur confirmeront pas même le titre de stagiaires.

Le renversement de cette politique après les élections de mai 1936 et l'action entreprise alors auprès des pouvoirs publics par le Syndicat national des instituteurs a amené le retour à des mesures plus humaines. Les créations d'emplois destinés à dédoubler les classes à gros effectifs (plus de 4 000 emplois créés depuis le début de la présente année scolaire) vont permettre d'accélérer les nominations des jeunes.

L'échelle des traitements

Pour donner une idée des emoluments perçus au cours de sa carrière par l'instituteur nous indiquons ci après les traitements afférents à chaque classe, les chiffres placés eux représentent le temps minimum (promotions

enfant à charge. Cette mesure est dans le sens de la tendance sociale actuelle. Notons, en effet, que tous les fonctionnaires de l'Etat (et parmi eux, donc, les instituteurs) reçoivent une majoration annuelle de traitement lorsqu'ils sont chargés de famille. 660 francs pour un enfant, 1.620 francs pour deux, 3.600 francs pour trois, 2.460 francs en plus, par enfant, à partir du quatrième. Comme les autres fonctionnaires également, les instituteurs qui exercent dans les villes reçoivent une indemnité de résidence. Cette indemnité est également allouée dans les localités où les conditions d'existence, malgré le chiffre peu élevé de la population, sont onéreuses, en raison de circonstances particulières (stations balnéaires et thermales, proximité d'une grande ville, etc.). Mais elle est réduite, pour les instituteurs, d'environ 25 %, parce qu'ils bénéficient du logement en nature ou d'une indemnité représentative. L'indemnité de résidence, fixée à 291 francs pour les instituteurs exerçant dans les villes de 5.001 à 10.000 habitants s'élève progressivement, en fonction du chiffre de la population agglomérée, jusqu'à 1.310 francs (villes de plus de 150.000 habitants). Elle est de 1.747 francs à Paris. Une majoration uniforme de 10 % vient d'être accordée depuis le 1^{er} avril 1937 à tous les échelons.

Nous avons déjà dit que les indications données ici pour les instituteurs sont également valables pour les institutrices. C'est qu'en effet, depuis 1919, le traitement de ces dernières, qui avait toujours été inférieur à celui de leurs collègues masculins, a été porté au même niveau. Cette conquête, dont les membres du personnel enseignant ont, à l'époque, été très fiers parce qu'elle symbolise l'égalité de droits entre les deux sexes, fut le résultat d'une campagne vigoureuse de leurs organisations syndicales.

L'égalité de rémunération s'étend aux indemnités, mais

en ce qui concerne le logement l'institutrice mariée a un instituteur n'a droit elle-même a l'indemnité ou au logement en nature que si les deux conjoints exercent dans deux communes distantes l'une de l'autre de plus de deux kilomètres Le département de la Seine toutefois, est soumis a un régime spécial le personnel enseignant ne reçoit plus a proprement parler, d'indemnité de logement, mais un supplément communal, sorte de complément de traitement assuré a tous sans distinction

La direction d'école

A la tête des écoles à plusieurs maîtres, l'Administration place un instituteur (ou une institutrice s'il s'agit d'école de filles ou d'écoles maternelles) qui prend le titre de directeur (ou de directrice). Le rôle du directeur consiste surtout a assurer le contact avec les familles et a coordonner les efforts pédagogiques de l'ensemble du personnel enseignant. Une indemnité spéciale est allouée aux directeurs et directrices de 800 francs pour une école a deux classes l'indemnité de direction s'élève a 1.600 francs pour trois et quatre classes, a 2.800 francs pour les écoles de cinq a neuf classes, a 3.500 francs pour dix classes et plus.

L'Administration générale de l'école n'est pas dévolue au directeur seul. Une circulaire ministérielle du 15 janvier 1908 lui recommande particulièrement pour ce qui concerne les questions d'ordre pédagogique, de prendre l'avis des maîtres, réunis en conseil. C'est le conseil des maîtres qui, au début de chaque année scolaire, procède a la répartition des classes entre les instituteurs. Les délibérations du conseil des maîtres doivent être soumises a l'approbation de l'inspecteur primaire de la circonscription a laquelle est rattachée

l'école. L'inspecteur primaire est, on le sait, le chef hiérarchique immédiat des membres de l'enseignement primaire. Il les visite dans leurs classes, consigne dans un rapport ses observations en ce qui concerne leur travail et les résultats acquis, formule son avis sur leur avancement : promotions au choix à une classe supérieure, demandes de changement de poste, de direction d'école ou d'emplois spécialisés.

Emplois spécialisés

Les emplois spécialisés, mis à la disposition des instituteurs, sont peu nombreux. Ce sont presque uniquement les postes de Cours complémentaires, réservés aux instituteurs bien notés, déjà expérimentés ou pourvus de diplômes supérieurs (professorats, licences). Un mouvement se dessine en faveur de la création de classes spéciales de perfectionnement. Quelques-unes de ces classes fonctionnent déjà à Paris et dans quelques centres importants. Elles visent à favoriser, par la pratique de méthodes pédagogiques appropriées, le développement intellectuel d'enfants retardés ou déficients mentaux.

Les instituteurs chargés de l'enseignement dans les Cours complémentaires et ceux qui, pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement des arriérés, dirigent des classes de perfectionnement, reçoivent une indemnité de 1.500 francs au début, s'élevant par paliers de 500 francs tous les trois ans jusqu'au maximum de 3.500 francs. Ces indemnités sont, comme les indemnités de direction, soumises à la retenue de 6 % pour pension de retraite.

Les postes des villes sont ceux auxquels sont attachés les indemnités de résidence. C'est presque toujours dans les

ville, qu'ont été ouverts des Cours complémentaires et des classes de perfectionnement. La seulement, se trouvent les directions d'écoles à classes nombreuses. Les instituteurs sont donc tout naturellement poussés à solliciter leur nomination à un emploi vacant dans une ville. On a beaucoup déploré l'abandon des écoles de campagne par les maîtres expérimentés. Mais il n'est rien là que de très humain. Ce n'est d'ailleurs pas toujours le désir de recevoir un peu un peu plus élevé qui pousse l'instituteur vers la ville c'est, en général, le désir de permettre à ses enfants de poursuivre leurs études sans quitter la famille. En ville, seulement, l'instituteur aura la possibilité d'accroître sa propre culture, et de se procurer des satisfactions d'ordre intellectuel que l'éloignement dans un milieu rural ne peut permettre.

Garantie contre l'arbitraire

C'est le préfet qui nomme les instituteurs. Mais il n'est pas à beaucoup près seul à intervenir dans la circonstance depuis une douzaine d'années, des garanties sérieuses ont été données au personnel de l'enseignement primaire pour que ces nominations soient faites dans un esprit de justice, en tenant compte de la valeur professionnelle des candidats, de leurs titres, des services déjà rendus. L'inspecteur d'Académie ne peut proposer au préfet de nominations avant d'avoir pris l'avis du Comité consultatif départemental ou siégent, à côté des inspecteurs primaires, les représentants élus des instituteurs et institutrices.

L'institution du Comité consultatif a considérablement réduit le jeu des influences extérieures et porte remède au favoritisme que les maîtres ont longtemps déploré.

Les mêmes délégués qui siègent au Conseil départemental de l'enseignement primaire, dont les attributions administratives embrassent tout ce qui a trait à l'installation, l'organisation, le fonctionnement des écoles publiques du département et qui doit être obligatoirement consulté lorsqu'un instituteur ou une institutrice est menacé d'une peine disciplinaire.

Le maître ou la maîtresse ainsi traduit devant le Conseil départemental, ou sur le point d'être déplacé d'office, est à même de prendre connaissance au préalable de son dossier administratif. Mais en dépit du désir formulé depuis de longues années par les instituteurs et institutrices, ce Conseil ne donne que des avis, le préfet ayant toujours la latitude de passer outre et de prendre une sanction, même quand le Conseil départemental a jugé qu'il n'y avait pas lieu de le faire.

Une des plus grosses préoccupations des instituteurs a toujours été celle que leur causait la crainte des accidents pouvant survenir lorsqu'au dépit de leurs précautions, des enfants confiés à leur surveillance. Jusqu'à ces dernières semaines, lorsqu'un accident de cette nature se produisait, il y avait légalement présomption de faute à l'égard du maître. Celui-ci devait prouver qu'il n'avait pu ni prévoir l'accident, ni l'empêcher de se produire. Pour faire face à une responsabilité aussi lourde, les instituteurs ont créé une œuvre de solidarité aujourd'hui bien assise qui leur assure depuis plus de vingt-cinq ans une sécurité toujours accrue : l'*Union solidariste universitaire* qui groupe les associations départementales autonomes, n'est autre chose qu'un organisme général d'assurances mutuelles contre la responsabilité civile des instituteurs.

Tout récemment, le Syndicat National a pu faire venir à l'ordre du jour de la Chambre des députés,

une proposition de loi, déjà votée par le Sénat il y a plusieurs années. Grâce à la loi nouvelle, les membres de l'enseignement n'ont plus à redouter ce risque, lorsqu'ils assurent leur service dans des conditions normales. C'est l'Etat qui, seul, peut, dorénavant, être mis en cause devant les tribunaux par les parents d'un élève blessé et ceux-ci doivent pour obtenir des dommages, prouver que le maître charge de la surveillance a au moins fait preuve de négligence dans son service. L'Etat peut toujours obtenir, le cas échéant, de l'instituteur reconnu fautif, qu'il réponde du préjudice causé.

Congés de maladie

Malade et dans l'obligation de cesser ses fonctions, l'instituteur ou l'institutrice peut obtenir le maintien de son traitement intégral pendant trois mois. Passe cette période, ce n'est, en règle générale, que le tiers du traitement qui est alloué pendant trois autres mois. Lorsque l'ensemble des congés obtenus pendant l'année dépasse six mois, l'instituteur ne reçoit plus aucune rétribution, sauf lorsqu'il s'agit de tuberculose ou de troubles mentaux auquel cas le traitement intégral peut être conservé pendant trois ans, et le demi-traitement accordé ensuite pendant deux ans. Cette mesure a expressément pour but de protéger l'enfance en permettant l'évitement de leur classe des maîtres dont l'isolement s'impose.

La situation des membres du personnel enseignant qui, après six mois de congé, ne reçoivent plus leurs émoluments devient très précaire. Afin de secourir ceux d'entre eux qui pourraient ainsi se trouver sans ressources, les instituteurs français se sont groupés dans une société « *le Soutien Mutual* » qui verse à ses membres malades et privés de

traitement, un secours compensateur leur permettant de vivre.

Enfin, pour lutter contre la tuberculose qui exerce dans leurs rangs de sérieux ravages, les sociétés de secours mutuels d'instituteurs entretiennent deux sanatoriums, l'un dans le Massif central, l'autre dans la Savoie où sont seuls admis les maîtres et maîtresses de l'enseignement primaire.

Retraites

À 55 ans, les instituteurs et les institutrices sont admis à la retraite. Depuis le vote de la loi du 18 août 1936, qui a modifié le régime des retraites pour l'ensemble des fonctionnaires, la cessation des services à cet âge n'est plus seulement un droit, mais constitue une obligation.

Cette mesure, qui peut paraître prématurée, en apparence, se justifie pleinement. Nous constatons, à l'instant que la tuberculose décime les instituteurs, surtout dans les villes où les classes sont souvent surchargées, les locaux trop exigus. La tension d'esprit que nécessite l'effort indispensable pour instruire et discipliner 40 ou 50 enfants et plus, provoque un épuisement nerveux souvent prématuré. La profession use vite ceux qui l'exercent...

Le maximum de retraite est comme pour les autres fonctionnaires des 3/4 du traitement perçu en moyenne pendant les trois dernières années de service actif. Des majorations sont accordées aux anciens combattants de la grande guerre et aux pères et mères de familles nombreuses (3 enfants au moins).

Il faut 37 ans 1/2 de service aux instituteurs pour avoir droit à la retraite complète. Si la durée de leurs fonctions

est moindre, ils n'obtiennent qu'une retraite proportionnelle, à condition d'avoir exercé pendant au moins 25 ans

Au terme de cette étude succincte une conclusion viendra à l'esprit de tous ceux qui de bonne foi l'auront parcourue c'est que les instituteurs et les institutrices de France, en dépit de l'importance d'une tâche qu'ils remplissent, dans ce pays de démocratie, avec le dévouement qu'a bien voulu reconnaître leur ministre jouissent durant toute leur carrière d'une situation très modeste en comparaison de la haute mission sociale qui leur est confiée

E. JACQUEMARD

*Secrétaire de la Commission
des Affaires corporatives
du S.N. des Instituteurs*

LA LIGUE FRANÇAISE
DE L'ENSEIGNEMENT
CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE
DES ŒUVRES LAIQUES

I

En 1862, Jean Macé, Professeur dans un pensionnat de jeunes filles alsaciennes, fondait la *Société des Bibliothèques communales du Haut-Rhin*. En 1866, il étendait l'activité de ce groupement « à toutes les formes possibles de l'enseignement populaire » et à toute la France. La Ligue de l'Enseignement était née.

Au bout d'un an, elle comptait près de 500 adhérents. Les trois premiers, on l'a souvent rappelé, furent un sergent de ville, un cheminot, un tailleur de pierres. Des cercles de la Ligue s'ouvriraient dans beaucoup de localités. Le cercle parisien date de 1867. Au 1^{er} février 1870, on en comptait 59 avec près de 18.000 membres.

Après 1871, Jean Macé s'établit à Paris. Le cercle parisien, dont Camille Flammarion lui céda la présidence, devient l'organe central de la Ligue. Déjà, avant la guerre, un petit mouvement en faveur de l'instruction primaire gratuite, laïque et obligatoire du peuple avait réuni 200.000 signatures. Dès

l'établissement de la République, le mouvement est repris et le 19 juin 1872, Jean Mace et Emmanuel Vauchez déposent à l'Assemblée Nationale, siégeant à Versailles, la petition revêtue de 1 267.267 noms.

L'action de la Ligue se heurte à des résistances, celles que rencontreront bientôt Paul Bert et Jules Ferry. Dans la période du 16 mai, des instituteurs furent frappés pour lui avoir apporté leur concours. Mais la République s'affirmait, l'opinion réclamait avec une insistance croissante un système scolaire, imposé par l'avènement de la démocratie. En 1880, le Cercle parisien était reconnu d'utilité publique. En 1881, la *Ligue de l'Enseignement* tenait son premier congrès et Gambetta présidait la séance de clôture. Aux termes des statuts votés la même année, la Ligue « s'organise en Fédération ». Elle a pour but de provoquer, en France par tous les moyens possibles, l'initiative individuelle au profit du développement de l'enseignement populaire.

La Fédération groupait alors 373 sociétés.

Au cours de 1881 et 1882 la doctrine de la Ligue recevait la consécration de la loi : la gratuité de l'école primaire était votée le 16 juin 1881 l'obligation et la laïcité le 28 mars 1882.

II — 1882-1894

Une seconde période commence. La Ligue avait atteint son objet principal. L'enseignement élémentaire public était voté suivant la formule de Jean Mace, celle de Paul Bert, de Jules Ferry et de la République : obligation, gratuite, laïcité. Mais il fallait poursuivre l'application de la loi, il fallait la rendre populaire, la dégager de ce qui, au cours des polémiques, avait pu en obscurcir le sens, faire comprendre de

tous que l'obligation de s'instruire n'était pas une atteinte à la liberté; ni la laïcité, la neutralité de l'école publique ouverte à tous, une atteinte aux croyances religieuses. Les cercles, les sociétés unis dans la *Ligue de l'Enseignement* furent autant de foyers d'où se répandait cet esprit nouveau.

Une autre tâche s'imposait à elle. L'obligation scolaire, limitée à 13 ans, ne pouvait satisfaire une association constituée pour établir en France l'enseignement du peuple. La démocratie a d'autres exigences. Sans plus attendre, sans escompter une évolution plus ou moins rapide, et qui, d'ailleurs, ne s'est pas encore produite, il fallait préparer et, dans la mesure du possible, effectuer cette seconde éducation nécessaire, justement rêvée jadis par Condorcet.

Agir sur l'école, agir sur la post-école, c'est le double effort que désormais s'imposera la *Ligue de l'Enseignement*. Elle le poursuivra avec ardeur et, si le succès paraît trop lent et le progrès mal proportionné à l'urgence de l'œuvre, on doit se demander ce qu'alors, sans la *Ligue de l'Enseignement*, aurait été en France l'enseignement complémentaire de l'école.

Ses congrès annuels, où de grandes voix se firent entendre, ralliaient tous les croyants de l'instruction dont ils reflètent exactement les progrès. Leurs programmes ne laissent échapper aucune des questions essentielles et souvent ils devancent les préoccupations des éducateurs. C'est ainsi qu'entre 1882 et 1891 ont été étudiées, et avec une insistance particulière, car on ne se contentait pas d'effleurer un sujet en un seul congrès, la question de la fréquentation scolaire, celle des cantines, celle de l'enseignement civique, celle de l'enseignement professionnel, de l'enseignement agricole, de l'enseignement ménager, de l'enseignement scientifique à l'école, de l'éducation physique et de la préparation militaire, etc...

En même temps, la Ligue apporta une aide efficace aux Bibliothèques scolaires ou populaires pour lesquelles elle a organisé un système d'achat, aux Cercles de lecture aux sociétés de gymnastique, aux ouvrages, aux Associations d'anciennes et d'anciens élèves, aux patronages aux sociétés de conférences pour lesquelles en 1892 elle créa un service de vues, etc.

Son Comité des Dames qui évoque les noms de Mmes Jules Ferry, Coulon, Chyton-Bert apporète son attention aux œuvres féminines.

III — 1894 à 1914

En 1894, la *Ligue de l'Enseignement* accentue son action en faveur de l'école prolongée. Sur l'impulsion de Jean Macé, qui allait bientôt disparaître, un appel est lancé à l'initiative privée. Il est renouvelé au Congrès de Nantes où J. Bourgeois et F. Buisson, deux futurs présidents de la Ligue, insistent sur la grandeur, mais aussi sur la nécessité de l'entreprise.

C'est qu'après de longues années d'attente, on ne comptait plus sur l'Etat pour réaliser la post-école. Tout espoir reposait sur l'initiative privée. Les ministres de l'Instruction publique, R. Poincaré, A. Rambaud, l'avaient dit à la Chambre ou en dehors de la Chambre. Une circulaire pressait les délégués cantonaux de veiller sur la fréquentation scolaire et sur l'instruction des adultes. Faute d'un organisme public on provoquait les dévouements parmi les instituteurs et les institutrices, parmi les amis de l'école. On exaltait les vertus de l'initiative privée dont il était impossible de se passer. Le concours de la Ligue de l'Enseignement s'offrait opportunément pour en activer, grouper, coordonner les manifestations.

En 1895, Edouard Petit est chargé d'une mission de

propagande et il commence un apostolat qui s'exercera pendant vingt ans. Son enthousiasme, étroitement lié à celui de la Ligue, fut, pour beaucoup, dans le développement de la Fédération. Le progrès fut rapide : en 1914, le nombre des sociétés adhérentes atteignait presque 5.000.

Dans cette période, sans que diminuât l'intérêt de la Ligue pour l'école élémentaire, elle ne négligeait rien de ce qui concernait la post-école. Elle voulait « de l'école jusqu'à l'entrée au régiment », assurer à l'adulte les connaissances acquises pendant l'enfance, diriger leur perfectionnement dans le sens professionnel, enfin munir le jeune homme, trop tôt livré à lui-même, des solides principes qui sont indispensables aux citoyens d'une démocratie.

C'est pour cela que la Ligue allait, pendant les années suivantes, s'efforcer d'entourer l'école d'un solide réseau d'œuvres complémentaires capables de développer à la fois l'intelligence et le sens social des adolescents, les bibliothèques, les amicales, les mutualités dont Cavé, leur fondateur, trouva dans Edouard Petit, le plus ardent des propagandistes.

Ces formes d'activité étaient déjà traditionnelles pour la Ligue et les sociétés adhérentes, mais, entre 1894 et 1914, elles se développèrent dans une proportion plus ample et accrue d'initiatives nouvelles.

C'est ainsi que se trouvent favorisés le mouvement des Universités populaires, l'institution des Foyers du Soldat, les œuvres féminines d'hygiène scolaire, l'enseignement ménager et la puériculture, les bibliothèques scolaires, populaires et régimentaires, les bibliothèques circulantes, les fêtes de jeunesse, l'art à l'école, les caisses des écoles, la mutualité, etc... En même temps, le service des vues permit d'illustrer des milliers de conférences.

Les congrès annuels avaient un retentissement croissant. En 1908, à l'occasion du Congrès de Paris un hommage est rendu à Berthelot mort l'année précédente et l'on entend les voix de Bourgeois, de Poincaré et du Président de la République. Aux questions qui reviennent constamment sur les programmes, fréquentation scolaire, éducation physique et sports, antialcoolisme, éducation des adolescents, enseignement professionnel, etc. s'en ajoute une qui, à l'époque, pouvait sembler plus originale. En 1906 au Congrès d'Angers, l'égalité des enfants devant l'instruction est mise à l'ordre du jour et, grâce à F. Buisson, Briand, alors ministre de l'Instruction publique, prononce un admirable discours qui pourrait servir de préface à tout ce qui a été dit et écrit sur l'école laïque.

Tres rapidement, les résultats répondirent à ce gros effort et les chiffres prouverent une avance rapide sans toutefois égaler, même de loin, tout au moins en ce qui concerne les cours d'adultes, ce qu'aurait permis d'atteindre l'institution d'un organisme public disposant d'un crédit régulier.

L'initiative privée avait donné ce qu'on pouvait en attendre dans un pays où de longs siècles de centralisation ne la rendaient pas familière. En fait, elle avait surtout prouvé le désintérêt et l'ardeur du personnel enseignant. Si active que fut, à la veille de la guerre, la *Ligue de l'Enseignement*, elle était impuissante à supplanter, à elle seule, à la carence de l'Etat.

IV. — 1914-1918

Le 30 juillet 1914, le Congrès de la Ligue s'était réuni à Nantes. Le même soir, devant l'imminence de la mobilisation, la clôture était prononcée.

Dès lors, et pendant les quatre années de guerre, la *Ligue*

de l'Enseignement consacra une grosse part de son activité aux œuvres de guerre : soins aux blessés, envois de livres dans les hôpitaux puis dans les camps de prisonniers, ouvroirs, cantines, l'entr'aide mutualiste, la préparation militaire.

Elle ne négligeait pas les œuvres d'éducation. En novembre 1914, son secrétaire général, Léon Robelin, écrivait dans une circulaire : « Les écoles sont ouvertes malgré la guerre. Les œuvres complémentaires de l'école doivent reprendre leur activité. » Et, en fait, grâce au zèle des instituteurs et des institutrices, ces œuvres subsistèrent, pendant les hostilités, au moins partiellement. Les orphelins de guerre étaient l'objet d'une attention particulière.

Les congrès furent suspendus. Mais des séries de conférences furent organisées ainsi que d'importantes manifestations dont les échos étaient largement répandus, ainsi l'hommage rendu au maire de Reims, par Léon Bourgeois et Paul Painlevé, en présence du Président de la République; ainsi la conférence d'entente éducative de 1916, à laquelle participèrent les représentants des nations alliées; ainsi l'exposition de l'École et de la Guerre, en 1917.

Au cours de ces années, la Ligue de l'Enseignement mit à l'étude les questions suivantes : les œuvres de guerre et la bienfaisance scolaire, la protection des orphelins de guerre, la préparation de la femme à la vie économique après la guerre, l'éducation de l'adolescence après la guerre et le rôle des sociétés d'instruction populaire. Elle participa au grand mouvement d'opinion qui attribuait certaines de nos faiblesses aux lacunes ou aux erreurs de notre éducation et elle s'associait à l'étude des projets envisagés pour y porter remède, une fois la paix revenue. En 1917, la Ligue de l'Enseignement, unie aux grandes associations, prit part à la manifestation organisée, à la demande de Deschanel, pour activer « la propa-

gande française contre la propagande ennemie ». Le projet de loi élaboré la même année par M. Lapie pour l'éducation des adolescents n'eut pas de plus ferme défenseur.

Une série de conférences avait été annoncée pour le début de novembre 1918. On devait y célébrer l'Alsace, dont on escomptait la libération prochaine. Les événements se précipitèrent et la huitième conférence coïncida avec l'armistice. La guerre se terminait dans la victoire.

De 1914 à 1918, beaucoup d'œuvres scolaires et post-scolaires avaient été privées de leurs animateurs, tombés sur les champs de bataille. Elles avaient fonctionné au talent ou renoncé à leur fonction propre. Mais la Ligue de l'Enseignement n'avait cessé d'agir, elle avait tenu

V — 1918-1926

Des la fin de la guerre, la Ligue s'emploie à une tâche de restauration. Elle rallie ses adhérents. *L'École pour l'École* est fondée pour permettre de secourir les écoles des régions envahies. Avant tout, le problème *l'Orientation nouvelle de l'Enseignement* est posé devant l'opinion. Son premier congrès reprend une question portée jadis à l'ordre du jour et dont les Compagnons avaient rajeuni l'actualité : « *L'École unique* ». La question sera reprise en 1919-1920 dans une série de conférences puis dans plusieurs congrès. En 1920, au Congrès d'Amiens, à côté de la fréquentation scolaire que la guerre avait aggravée, M. Crouzet a soulevé une question nouvelle : l'éducation populaire et la loi de huit heures. Au congrès suivants sont reprises les questions traditionnelles : fréquentation scolaire, colonies de vacances, etc., puis d'autres qui empruntent aux besoins nouveaux un

intérêt plus actuel : mutualité scolaire et assurances sociales, orientation professionnelle, etc...

A chaque congrès, il devenait plus clair que, si le fonctionnement à peu près normal de la Ligue avait repris, des aspirations nouvelles s'avéraient. Les liens s'étaient distendus entre les adhérents. L'esprit de guerre ne tardait pas à s'atténuer et repris par les œuvres de paix, on comprenait mal la politique de bureau pendant ces dernières années. En outre, le temps n'était plus où il semblait légitime que toute initiative partit du Centre, c'est-à-dire du Cercle parisien. Les sociétés se multipliaient, elles reprenaient leur vitalité, mais elles souhaitaient une constitution plus démocratique qui laissât une part plus grande à leur responsabilité. On ne s'écartait pas ainsi de la conception initiale. Jean Macé n'avait-il pas écrit au bureau de la Ligue qu'il devait être : « Non un rayonnement du centre à la circonférence, mais de la circonférence au centre ? »

Déjà, les sociétés s'étaient constituées en fédérations départementales dans la Loire, le Rhône, l'Isère, les Bouches-du-Rhône. Une scission allait-elle se produire ? Grâce au désintéressement de la Fédération de la Loire, qui était à la tête du mouvement, de ses deux dirigeants aujourd'hui disparus : Grivolle et Pibarot, grâce à l'action de François Albert, président de la Ligue, et de M. Brenier, qui, plus tard, lui succédera, le péril fut écarté. En 1925, à Saint-Etienne, un nouveau statut fut étudié : à la fin de la même année, la Ligue devenait la *Confédération générale des Œuvres laïques*, administrée par un Conseil général, comprenant les délégués des fédérations départementales et par une Assemblée générale annuelle.

VI -- 1926-1937

C'est le régime actuel Il a fait ses preuves Le nombre des fédérations départementales s'eleve a 85, groupant de 25 000 à 30 000 sociétés

Nous avons atteint l'histoire contemporaine Elle est trop connue pour qu'il soit besoin d'insister Remarquons seulement que l'utilisation des loisirs accroît singulierement l'intérêt et l'importance des œuvres complémentaires de l'école Sur les programmes des congresses de la Ligue, le cinema, la T S F tiendront désormais une grande place à cote des questions concernant l'enseignement fréquentation, prolongation, réforme de l'école normale, école unique projets Zay, enseignement post-scolaire, enseignement professionnel, — l'hygiène inspection médicale, cantines, — l'éducation physique et le scoutisme — l'école et la paix, — la protection de l'enfance malheureuse Depuis 1925 toutes ces questions, soigneusement étudiées auparavant par les sociétés et par les fédérations, ont fait l'objet de débats méthodiques dans les congresses

A l'intérieur de la Confédération, cinq groupements se sont constitués qui traduisent les activités nouvelles

1^o L'Union française des œuvres laïques d'Education physique (U F O L E P).

2^o L'Union française des œuvres laïques d'Education artistique (U F O L E A),

3^o L'Union française des Offices du Cinema éducateur laïque (U F O C E L).

4^o L'Union française des œuvres de vacances laïques (U F O V A L),

5^o Comité des fêtes de la jeunesse;

6° Action laïque dans les enseignements des 2^e et 3^e degrés;

7° Centre laïque d'Aviation populaire (C. L. A. P.).

L'inscription prochaine de l'enseignement post-scolaire dans la loi ne pourra qu'amplifier l'action de la Ligue. Le temps est loin où l'Etat sur ce domaine sera capable de se passer de l'initiative privée et celle-ci sera toujours indispensable pour les diverses formes de ce qu'on a convenu d'appeler : « Les œuvres complémentaires ». Le concours du personnel primaire, d'abord promis au Congrès de Marseille, par le regretté Glay, puis confirmé en 1936 à Vichy et en 1937 à Versailles, donne de singuliers espoirs d'une collaboration entre la Ligue et les instituteurs.

Avoir provoqué le vote des lois scolaires, avoir aidé à leur application, avoir posé devant l'opinion, souvent en précurseur, toutes les questions préparant le progrès de l'instruction publique, le progrès des œuvres sociales susceptibles d'accroître la culture populaire, ce sont là des titres qui réservent à la *Ligue de l'Enseignement* une place à part dans l'histoire de notre enseignement public.

Maurice ROCER,

*Inspecteur général honoraire
de l'Instruction publique.*